

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce učitele 1. stupně se školním speciálním pedagogem

Cooperation between a primary teacher and a school special education teacher

Hana Kubrichtová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Forma studia: prezenční

2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Spolupráce učitele 1. stupně se školním speciálním pedagogem* vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí práce a s použitím uvedené odborné literatury a dalších informačních zdrojů. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze, dne 20. dubna 2020

.....

Hana Kubrichtová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, za cenné rady a pomoc při zpracování této práce. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům a školním speciálním pedagogům, kteří mi poskytli rozhovor pro výzkumnou část práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá spoluprací učitele 1. stupně se školním speciálním pedagogem v rámci inkluzivního vzdělávání. Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou část a praktickou část – výzkum. Teoretická část popisuje současný poradenský systém v oblasti vzdělávání v České republice z pohledu inkluzivního vzdělávání. Dále se zaměřuje na vztahy a spolupráci školního speciálního pedagoga v rámci školy. Praktická část se formou kvalitativního výzkumu věnuje tomu, jak probíhá spolupráce mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem a v čem jsou výhody a nevýhody této spolupráce. Z výzkumu vyplývá, že je spolupráce mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem výhodná, protože napomáhá při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy.

Klíčová slova

Školní speciální pedagog, inkluzivní vzdělávání, primární škola, učitel 1. stupně, školní poradenské pracoviště, spolupráce, kvalitativní výzkum, rozhovor, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

This Diploma Thesis is work dealing with the cooperation between a primary teacher and a school special education teacher within the inclusive education. The Thesis is divided in two parts: the theoretical part and the practical part – the research. The theoretical part is concerned with the current advisory system in the education field in the Czech Republic from the perspective of inclusive education. It is also focused on the relationships and cooperation of the school special education teacher within the school. The practical part is conceived as the qualitative research dealing with the cooperation between the primary teacher and the school special education teacher works. Moreover, there are the advantages and disadvantages of this cooperation mentioned. The research shows that the cooperation between the primary school teacher and the school special education teacher is beneficial as it helps to integrate pupils with the special educational needs into the standard classroom.

Key words

School special education teacher, inclusive education, elementary school, primary teacher, school counselling centre, cooperation, qualitative research, interview, pupil with special educational needs

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Inkluzivní vzdělávání	10
1.1 Principy inkluzivního vzdělávání.....	10
1.2 Inkluze na 1. stupni ZŠ	11
1.3 Integrace a inkluze	12
1.4 Současný poradenský systém v oblasti vzdělávání v ČR.....	12
1.4.1 Školská poradenská zařízení.....	13
1.4.2 Školní poradenské pracoviště	13
1.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní.....	16
1.5.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	18
2 Školní speciální pedagog	22
2.1 Činnosti školního speciálního pedagoga.....	23
2.2 Vztahy školního speciálního pedagoga v rámci školy	24
2.2.1 Přínos školního speciálního pedagoga pro školu.....	25
2.2.2 Vztahy s učiteli 1. stupně ZŠ	25
2.2.3 Vztahy s žákem/ žáky	31
2.2.4 Vztahy s rodinou žáků	32
Shrnutí teoretické části	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
3 Metodologie výzkumu.....	34
3.1 Cíl výzkumu.....	34
3.2 Výzkumné otázky	34
3.3 Metodika práce	34
3.3.1 Výzkumný vzorek	35
3.3.2 Prostředí.....	36
3.3.3 Etické aspekty.....	36
3.3.4 Metody sběru dat	37
3.3.5 Techniky analýzy.....	37

4	Výsledky výzkumu	38
4.1	Průběh spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem 1. stupně	38
4.1.1	Kdo dává podnět k první schůzce	38
4.1.2	Jak často učitel se školním speciálním pedagogem komunikuje	39
4.1.3	Místo, kde se učitel a školní speciální pedagog scházejí	40
4.1.4	Typický předmět rozhovoru	41
4.1.5	Komunikace s rodiči	42
4.1.6	Představy učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí	43
4.2	Výhody spolupráce	44
4.2.1	Efektivní a ideální spolupráce	47
4.3	Možné nevýhody spolupráce	49
4.3.1	Rozdílné názory a kompetence učitelů a školních speciálních pedagogů	52
5	Diskuze výsledků	54
	Shrnutí praktické části	57
	Závěr	58
	Zdroje	60

Úvod

V této práci se budu zabývat problematikou spolupráce učitele 1. stupně se školním speciálním pedagogem. Toto téma je velice aktuální, protože se školní speciální pedagog začal začleňovat do systému běžné školy teprve před několika lety. Zároveň však uplynula dostatečná doba k posouzení této spolupráce. Zavedení speciálních pedagogů bylo zapříčiněno převážně z důvodu inkluzivního vzdělávání, během kterého do běžných škol začali chodit žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog tak začal pracovat ve školním poradenském pracovišti, ve kterém spolupracuje s výchovným poradcem, metodikem prevence a popřípadě se školním psychologem. V rámci školy pak převážně pracuje s učiteli, kteří mají ve své třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za několik let, co již školní speciální pedagogové fungují na základních školách, získali učitelé mnoho zkušeností se vzájemnou spoluprací s tímto odborníkem. Tato práce se proto zaměřuje na jejich spolupráci, aby se školy, kde školního speciálního pedagoga zatím nemají, mohly dozvědět o jejich spolupráci více informací a zhodnotit potenciální přínos pro své pracoviště.

Cílem této diplomové práce je tedy zhodnotit spolupráci mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem.

Kapitoly v rámci teoretické části se budou zabývat současným poradenským systémem, který je ovlivněn stále aktuálním tématem inkluzivního vzdělávání a osobností školního speciálního pedagoga v systému základní školy. První část teoretické práce se bude zabývat inkluzivním vzděláváním, jeho principy, současným poradenským systémem v oblasti vzdělávání a jeho dělením. Dále budou popsány funkce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště. V závěru první části budou charakterizováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá část teoretické práce se bude věnovat osobnosti školního speciálního pedagoga, jeho činnostem ve škole a jeho vztahům v rámci školy. Dále se bude také věnovat vztahům se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči. Hlavní zaměření bude na vztahy a spolupráci školního speciálního pedagoga s učiteli. V rámci spolupráce bude popsáno, jak školní speciální pedagog metodicky pomáhá učitelům.

K naplnění cíle práce bude využit kvalitativní výzkum provedený metodou polostrukturovaných rozhovorů, které budou probíhat se školními speciálními pedagogy a učiteli. Pro získání odpovědí na hlavní výzkumné otázky, které jsou zaměřené na představy a zkušenosti učitelů základních škol se spoluprací se školním speciálním pedagogem, budou

rozhovory probíhat s učiteli jak ze škol, kde školní speciální pedagog působí, tak i ze škol, kde místo školního speciálního pedagoga není zřízeno. Na základě získaných dat z rozhovorů a porovnáním závěrů s teoretickou částí budou zhodnoceny výhody a nevýhody spolupráce pro učitele, školní speciální pedagogy a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

Hlavním cílem vzdělávací politiky v České republice je zajištění rovného přístupu ke všem osobám, které se vzdělávají. Proto je stále prosazováno inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tak zařazováni do běžných škol. Inkluze tedy znamená, že jsou školy uspořádány tak, aby mohly nabídnout vzdělání všem žákům se zohledněním jejich individuálních vzdělávacích potřeb, avšak bez ohledu na jejich speciální potřeby. Cílem tedy není jen začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, ale společné vzdělávání všech žáků v běžné škole. Současně se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol se zřizují nové pozice školního speciálního pedagoga, školního psychologa a asistenta pedagoga. Kromě nových pozic je však také zapotřebí vzdělávat a připravovat učitele v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání (Hájková a Strnadová, 2010; Lechta, 2016).

1.1 Principy inkluzivního vzdělávání

Jak již bylo zmíněno v úvodu první kapitoly, inkluzivní vzdělávání je takové, při kterém se učitelé maximálně snaží rozvíjet všechny žáky s ohledem na jejich individuální potřeby. Při inkluzivním vzdělávání jde o přizpůsobení školy potřebám dítěte, nikoli naopak. Ve školách, kde probíhá inkluzivní vzdělávání, by všichni žáci i pedagogičtí pracovníci měli mít stejnou prioritu. Hlavní zaměření je na kvalitu vzdělávání a prospěšnost obou stran. Školy by se měly zkvalitňovat ve prospěch studentů, ale také učitelů, aby se všem pracovalo a studovalo dobře a aby co nejvíce zapojených žáků a učitelů bylo spokojených jak s procesem, tak i s výsledkem. Klíčovým bodem by měl být přístup k dětem. Učitelé často své žáky „nálepkují“. Pokud by si však zjistili více informací o jejich problému, proč se chovají určitým způsobem, mohli by jim více porozumět a tím pádem je lépe začlenit do třídního kolektivu a výuky. Vztahy mezi učitelem a žáky a vztahy mezi žáky navzájem jsou pro inkluzi velice důležité. Můžeme tak předejít šikaně či vyčlenění žáka z třídního kolektivu. Dalším důležitým bodem při inkluzivním vzdělávání je celkový přístup školy a pilíře, na kterých škola stojí. Pokud se jedná o partnerství, důvěru, spolupráci a respekt, což ústí v přesvědčení, že všichni žáci v něčem vynikají a jsou si rovni, pak je větší pravděpodobnost, že náročné situace, které mohou ve škole či ve třídě nastat, se vyřeší snadněji. S tím souvisí i možná inspirace, která ze společného vzdělávání rozdílných žáků může vzejít. Při vlastní výuce a výběru metod a forem výuky by se učitelé měli zaměřit na individualizaci a diferenciaci vyučování. V případě potřeby by učitelé měli zajistit žákům se

speciálními vzdělávacími potřebami kontakt s odbornými pracovníky ze školního poradenského pracoviště (Anon, 2017; Booth a Ainscow, Čechová, Zíková, 2007).

1.2 Inkluze na 1. stupni ZŠ

Nejen učitelé z prvního stupně, ale i z vyšších stupňů, by měli vědět, kde hledat informace ohledně obsahu a podmínek inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je to například zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a příslušné rámcové vzdělávací plány (RVP) (Lechta, 2016).

Na základní škole v jedné běžné třídě by mělo být maximálně 30 žáků, nejméně je v průměru žáků 17. V běžné třídě mohou být, podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně 4 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. To, jak učitelé přistupují ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, záleží primárně na RVP ZV (pro základní vzdělávání). Dále pak také na osobnosti každého učitele, jaké má zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na přístupu školy. V ideálním případě by na základních školách, ve kterých probíhá inkluzivní vzdělávání, měl být vytvořen tzv. podpůrný tým, který napomáhá učitelům s inkluzivní výukou. Tento tým může mít na starosti hodnocení vzdělávacího programu, dávání zpětné vazby učitelům, kteří mají ve třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo také kontrolu a pomoc při dodržování obecných principů inkluze (Lechta, 2016; Hájková a Strnadová, 2010).

Nenajdeme mnoho publikací, které se zabývají podporou inkluzivního rozvoje škol. Je zde však publikace *Ukazatel inkluze* (Booth a Ainscow, Čechová, Zíková, 2007), která se touto problematikou zabývá. Ukazatel inkluze je praktická příručka pro školy a učitele, která se nezabývá pouze začleňováním a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale vzděláváním všech žáků bez rozdílu. Hlavním cílem této příručky je podpořit inkluzivní rozvoj škol, nepředkládá však žádné nové cesty, naopak se soustředí na základní hodnoty, jako je spolupráce a zkvalitňování vzdělávacího prostředí. Tato příručka však také slouží jako autoevaluační soubor pro školy, aby zjistily, jak jsou na tom v rámci inkluzivního vzdělávání žáků a zároveň může školám s rozvojem inkluze pomoci. V příručce najdeme podrobný návod, jak s ní pracovat a jak správně postupovat (Booth a Ainscow, Čechová, Zíková, 2007).

1.3 Integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze jsou všeobecně známé. Může se však stát, že je lidé často zaměňují, protože mohou někomu přijít podobné. Z toho důvodu se může stát, že jsou špatně vykládány a pochopeny.

Obecně řečeno, integrace a inkluze je zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy. Největší rozdíl mezi integrací a inkluzí je vnímán v tom, jak škola k těmto žákům přistupuje. Přesné definice integrace a inkluze nejsou dané, a tak můžeme v různých odborných publikacích najít různorodé definice těchto dvou pojmů.

„Integrace & inkluze: Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 13)

„Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště.“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35)

„Integrace: Nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. Principálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.“ (Lechta, 2010, s. 27)

„Akceptování rozmanitosti se tedy v inkluzi na rozdíl od integrace týká kromě lidí s postižením a narušením i etnických, jazykových, migrujících a kulturních menšin a jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva.“ (Lechta, 2016, s. 37)

Lechta (2016) ve své knize *Inkluzivní pedagogika* shrnul problematiku integrace a inkluze následovně: *„metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout.“* (Lechta, 2016, s. 38) Inkluze je taktéž vnímána jako změna nebo ideál. Nikdy nemůžeme úplné inkluze dosáhnout, protože je to nekonečný proces, který se neustále vyvíjí v oblasti zkvalitňování výuky všech žáků, můžeme však o tento ideál usilovat. Z důvodu nekonečného procesu je inkluzivní škola vnímána jako škola v pohybu. (Booth a Ainscow, Čechová, Zíková, 2007)

1.4 Současný poradenský systém v oblasti vzdělávání v ČR

V současné době se poradenské služby v českém školství dělí na dvě složky podle toho, kde jsou poskytovány. První možnost je ve školách, v takzvaných školních poradenských

pracovištích a druhá ve školských poradenských zařízeních. Spolupráce a činnosti školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení jsou základním pilířem současné koncepce, která je v platnosti od roku 2005. Hlavní zaměření poradenských služeb je na děti, žáky a studenty. Odbornou pomoc také poskytují rodičům, školám a školským zařízením. Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení jsou zřizována na základě zákona č. 561/2004 Sb. Základní charakteristiku o poskytování školních poradenských služeb najdeme ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Knotová, 2014).

1.4.1 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Kromě toho, že školská poradenská zařízení spolupracují mezi sebou, spolupracují také se školskými zařízeními pro výkon ústavní či ochranné péče. Řadíme mezi ně střediska výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, policii, lékaře, psychology a terapeuty. Mimo to, ale také spolupracují s různými neziskovými organizacemi (Knotová, 2014). Podle § 116 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) jsou definovány činnosti školského poradenského zařízení. Řadí se mezi ně informační, diagnostická, poradenská a metodická činnost. Dále je definováno, jaké odborné služby poskytují, v jakých oblastech vzdělávání napomáhají a s kým spolupracují (§ 116 zákona č. 561/2004 Sb.).

Podle § 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, pedagogicko-psychologické poradny poskytují služby, které jsou zaměřené na pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství, ale zároveň poskytují pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden jsou popsány v příloze č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Podle § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále také žákům s vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Standardní činnosti speciálně pedagogických center jsou popsány v příloze č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a jsou rozděleny na standardní činnosti společné a standardní činnosti speciální.

1.4.2 Školní poradenské pracoviště

Podle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je možné určit, v jakém rozsahu by měla škola poradenské služby poskytovat. V příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb.,

ve znění pozdějších předpisů, jsou popsány standardní činnosti jednotlivých poradenských pracovníků školy. V této vyhlášce však není definován pojem školní poradenské pracoviště. Školní poradenské pracoviště se nejčastěji skládá z výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (Mertin a Krejčová, 2013). Pokud je kromě výchovného poradce a metodika prevence zapojený školní speciální pedagog nebo školní psycholog, jedná se o rozšířený model školního poradenského pracoviště. V případě, že se skládá z výchovného poradce a metodika prevence, jedná se o model základní. V současné době však všechny školy školního speciálního pedagoga či školního psychologa nemají. Mohou sice spolupracovat se speciálně pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami, ale většinou jsou dlouhé čekací doby na vyšetření, a tak to daný problém řádně neřeší. Výhodou školního speciálního pedagoga či školního psychologa přímo ve škole je prevence a případná okamžitá práce na problémech (Knotová, 2014).

Školy, kde školní poradenské pracoviště funguje, mají větší předpoklad ke kvalitnímu výchovně-vzdělávacímu procesu, který dále souvisí s úspěšnou inkluzí dětí, které mají různá postižení nebo znevýhodnění. Velmi důležitá je také spolupráce mezi jednotlivými poradenskými pracovníky. Může se stát, že ve stejnou dobu bude v jedné třídě potřeba více poradenských pracovníků, kteří musí zkoordinovat svou práci tak, aby byla ve prospěch všech zúčastněných. Poradenské služby ve škole by měl podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, koordinovat školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Může však nastat situace, že tito odborníci nemají potřebný přehled o chodu školy a o práci učitelů. To pak způsobí, že poradenské služby nejsou koordinované vůbec nebo jsou koordinované výchovným poradcem, který má roli učitele i poradenského pracovníka (Knotová, 2014).

Výchovný poradce

Výchovný poradce je v současné době převážně učitelem. Může se jím stát kterýkoli učitel školy, pokud má kvalifikaci pro výkon dané funkce. Kvalifikaci učitel získá studiem, které je dané § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Mezi standardní činnosti výchovného poradce, podle přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. patří poradenské, metodické a informační činnosti. Poradenské činnosti zahrnují kariérové poradenství, vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří potřebují zvláštní pozornost z hlediska vzdělávání, zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, přípravu podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami. Metodické a informační činnosti zahrnují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy, zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky pedagogickým pracovníkům školy a předávání informací o kariérovém poradenství pedagogickým pracovníkům školy (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Školní metodik prevence

Od druhé poloviny devadesátých let 20. století, kdy se na českých školách pozice školního metodika prevence objevila, se jeho práce značně proměnila. Ze začátku tuto práci vykonával výchovný poradce. Postupem času se však zvětšil rozsah jeho činností, a tak už se nejednalo pouze o protidrogovou prevenci, ale také o prevenci sociálně patologických jevů v širším pojetí. Z důvodu většího množství práce bylo školám doporučováno, aby se práce výchovného poradce a školního metodika prevence rozdělila. V současné době je hlavním zaměřením školního metodika prevence primární prevence rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Pomocí primární prevence se předchází rozvoji následujících rizikových projevů v chování žáků:

- *„agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;*
- *záškoláctví;*
- *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;*
- *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;*
- *spektrum poruch příjmu potravy;*
- *negativní působení sekt;*
- *sexuální rizikové chování.“* (Knotová, 2014, s. 51)

Mezi standardní činnosti školního metodika prevence, podle přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. patří metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti. Metodické a koordinační činnosti zahrnují koordinaci tvorby minimálního preventivního programu školy a účast na vytváření aktivit, které mají preventivní charakter proti výše zmíněným rizikovým projevům v chování žáků, metodickou pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům při prevenci rizikového chování a komunikaci s odbornými pracovišti v případě potřeby. Informační činnosti zahrnují informování ostatních pedagogických pracovníků v oblasti rizikového chování a shromažďování údajů o preventivní práci školy. Poradenské činnosti zahrnují vyhledávání žáků s rizikem nebo projevy rizikového chování, následné poradenské služby a spolupráci s třídními učiteli, aby se předešlo rizikovému chování (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.). Školní metodik prevence má zejména za úkol vytvářet minimální

preventivní program a následně koordinovat jeho plnění. Ten je vytvářen na každý školní rok (Knotová, 2014).

Školní psycholog

Pozice školního psychologa se stala potřebnou z důvodu inkluzivního vzdělávání, kdy do běžných škol začali chodit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní. Práce školního psychologa je ovlivněna nejen legislativními pravidly, ale také tím, jak je psycholog zkušený a v jaké škole pracuje. Školní psycholog pracuje nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, učiteli a vedením školy (Knotová, 2014). Mezi standardní činnosti, které školní psycholog vykonává, podle přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. patří diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodická práce a vzdělávací činnost. V rámci diagnostiky a depistáže, školní psycholog spolupracuje při zápisu do prvních tříd, provádí diagnostiku u problémových žáků, ale také u žáků nadaných. Při konzultační, poradenské a intervenční práci školní psycholog pečuje o integrované žáky, v případě potřeby pracuje s žáky individuálně, nabízí kariérové poradenství, podporuje spolupráci mezi třídním učitelem a jeho třídou nebo také komunikuje se zákonnými zástupci žáků, kteří mají výukové či výchovné problémy. Metodická práce a vzdělávací činnost zahrnuje pomoc při vytváření struktury zápisu do 1. ročníku základní školy, metodickou pomoc třídním učitelům, komunikaci se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi nebo také koordinaci poradenských služeb, které jsou poskytovány ve škole a zajišťují je výchovný poradce, školní metodik prevence a třídní učitelé (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je poměrně nová složka školního poradenského pracoviště. Do běžných škol se školní speciální pedagog dostal se zavedením inkluzivního vzdělávání, které přineslo potřebu tohoto odborníka. Pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vyžadována přítomnost kvalifikovaného školního speciálního pedagoga, který pomáhá s vytvářením podpůrných opatření. Podrobněji o školním speciálním pedagogovi pojednává druhá kapitola této práce.

1.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní

V České republice se pojem speciální vzdělávací potřeby používá od roku 2004, kdy byl poprvé použit v zákoně č. 561/2004 Sb. Speciální vzdělávací potřeby určují, jaký je u dítěte rozdíl v úrovni chování či výkonu oproti očekávané normě. Ve školním věku se za „normu“ považuje školní kurikulum (Hájková a Strnadová, 2010). Žák se speciálními vzdělávacími

potřebami je žák, který je ze zdravotního hlediska nějakým způsobem znevýhodněný nebo pochází z odlišného kulturního či sociálně znevýhodněného prostředí. Podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je to „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Zdravotní stav, odlišné kulturní prostředí, ze kterého žák pochází nebo sociální podmínky dítěte ovlivňují podpůrná opatření, která jsou žákovi ve vzdělání poskytována. Tato podpůrná opatření jsou školou a školským zařízením pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovány bezplatně. Podrobně jsou podpůrná opatření popsána v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů nalezneme specifika plnění podpůrných opatření. Lechta (2016) ve své publikaci poukazuje na důležitost podpůrných opatření při inkluzivním vzdělávání. Jejich důležitost spočívá v pomoci vyrovnat podmínky pro vzdělávání všech žáků.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přibližně od devadesátých let 20. století postupně integrováni do běžných škol. Integrace však znamená převážně individuální začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol nebo vytváření speciální třídy pro tyto žáky v běžné škole. V případě inkluze však jde o většinové začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (Slowík, 2007). Pojmy integrace a inkluze jsou více popsány v kapitole 1.3 této práce. V posledních letech se tak místo termínu integrace prosazuje pojem inkluze, který se uplatňuje při vzdělávání dětí se zdravotním postižením v běžných školách. V současné době se do běžných škol lépe zařazují žáci s tělesným a smyslovým postižením oproti žákům, kteří mají mentální postižení i přes skutečnost, že je integrace těchto žáků legislativně podpořena. Integrace (inkluze) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je mimo jiné ovlivněna i mírou připravenosti učitelů. Nejen učitelům, ale také žákům, jejich rodičům a vedení školy by měly, z hlediska odborné podpory, pomoci školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště (Knotová, 2014).

Dřívější dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- žák se zdravotním postižením

Do této kategorie se řadí žáci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, žáci s vadami řeči, žáci se souběžným postižením více vadami, žáci s autismem a žáci s vývojovými poruchami učení nebo chování.

- žák se zdravotním znevýhodněním

Zdravotním znevýhodněním je považované zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění a lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování.

- žák se sociálním znevýhodněním

Do této kategorie se řadí žáci, kteří jsou z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením a z rodin, které jsou ohrožené sociálně patologickými jevy. Dále to jsou žáci, kterým je nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Také to jsou žáci, kteří jsou v postavení azylantů nebo účastníků řízení o udělení azylu na území České republiky (zákon č. 561/2004 Sb.).

V současné době je toto dělení neplatné a školský zákon pojednává pouze obecně o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Lechta (2016) ve své knize používá dělení na žáky s postižením, narušením a ohrožením. Na definice jednotlivých termínů odkazuje na publikaci *Základy špeciálnej pedagogiky* od slovenského speciálního pedagoga Štefana Vaška.

1.5.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v současné době v rámci inkluzivního vzdělávání zařazováni do běžných škol. Je dobré je rozdělit do několika neoficiálních kategorií, abychom je mohli charakterizovat a u jednotlivých kategorií popsat, jak žákům pomoci při vzdělávání. První kategorie jsou **žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu**. Do této kategorie řadíme tělesné postižení, zrakové postižení, sluchové postižení, mentální postižení, postižení více vadami, zdravotní oslabení a dlouhodobou nemoc. Žáci s tělesným postižením jsou omezeni v pohybu z důvodu poškozeného nosného a pohybového ústrojí nebo nervového ústrojí. Nejčastější tělesné postižení u dětí je dětská mozková obrna. Abychom docílili úspěšné edukace, je zapotřebí bezbariérový přístup do školy, používání vhodných didaktických pomůcek, ale také pomůcek pro psaní a kreslení, pomůcek pro rozvoj manuálních dovedností a pro tělesnou výchovu. Žáci se zrakovým postižením jsou děleni do čtyř kategorií – „*slabozraké děti, děti se zbytky zraku (prakticky nevidomé), nevidomé děti, tupozraké a šilhavé děti*.“ (Lechta, 2016, s. 241-242). Podle toho, do jaké kategorie žáci patří, probíhá jejich integrace do běžných škol. Pro úspěšnou inkluzi žáků se zrakovým postižením jsou zapotřebí rodiče, na kterých je zodpovědnost, aby se s žáky připravovali doma a vodili je do školy. Aby se zajistila vhodná edukace žáka se zrakovým postižením, je potřebné, aby učitel k žákovi přistupoval individuálně, aby byly k dispozici upravené učebnice podle kategorie postižení a aby žáci měli k dispozici didaktické kompenzační pomůcky. Žáci se

sluchovým postižením se dělí na dvě skupiny, na neslyšící a nedoslýchavé, kterých je většina. Podle typu postižení je možnost žáky integrovat do běžných škol nebo je umístit do základních škol pro sluchově postižené. Pokud jsou žáci integrováni do běžných škol, jejich edukace by měla být přizpůsobena jejich postižení. Učitelé by měli znát problematiku sluchového postižení, žáci by měli mít k dispozici didaktické kompenzační pomůcky a měli by mít právo na výběr vzdělávací cesty. Žákům s mentálním postižením zaostává vývoj rozumových schopností. Některé psychické vlastnosti se vyvíjí odlišně a v adaptačním chování dochází k poruchám. Dříve se žáci s mentálním postižením vzdělávali ve speciálních školách. V současné době je v rámci inkluzivního vzdělávání možné, aby byli žáci zařazeni do běžných škol. Pro dobrou edukaci žáků je vhodné, aby měli k dispozici asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga. Podle typu postižení jsou zapotřebí vhodné učební metody a kompenzační pomůcky. Učitel musí mít speciálněpedagogickou kvalifikaci a měl by výuku zaměřovat na individuální schopnosti žáka. Postižení více vadami zahrnuje kombinaci dvou a více vad či poruch u jedné osoby. Nejčastější možnosti kombinací jsou: kombinace s mentálním postižením, hluchoslepota a kombinace s poruchami chování. Při vzdělávání žáků s více vadami bychom se měli zaměřovat na zachované schopnosti, prohlubovat je a následně využít k osobnímu rozvoji jedince. Žáci s dlouhodobou nemocí či se zdravotním oslabením se často porovnávají se zdravými vrstevníky a dochází tak u nich k pocitům méněcennosti. V případě, že se žáci potřebují léčit ve zdravotnickém zařízení, přeruší docházku ve škole a začnou chodit do základní školy při zdravotnickém zařízení. Žák dochází do dané školy podle délky léčby. Po ukončení léčby se vrací zpět do své původní školy. Vzdělávání těchto žáků je ovlivněno jejich zdravotním stavem. Tito žáci mají možnost být vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu. Při vyučování je potřeba brát ohled na jejich onemocnění a podle toho upravit pohybové aktivity v rámci denního režimu. Při hodnocení žáků by učitelé měli zohlednit psychický a fyzický stav žáka a druh a stupeň zdravotního znevýhodnění. Učitelé by měli znát diagnózu žáka a jaké příznaky má onemocnění či zdravotní oslabení. Důležitý je také respekt učitelů vůči projevům žáka způsobené jeho nemocí či zdravotním oslabením (Lechta, 2016; Pipeková, 2006; Slowík, 2007).

Druhá kategorie jsou **žáci s narušenou komunikační schopností**. Narušená komunikační schopnost se nejčastěji týká vad a poruch řeči. Mezi vady řeči řadíme afázii – poruchu produkce či porozumění řeči, disfázii (stejně jako afázie, ale lehčí forma), disartrii – poruchu artikulace, dyslalii – patlavost a mutismus – němotu. Dále mezi narušené komunikační schopnosti řadíme poruchy hlasu a koktavost. Pro úspěšnou edukaci je třeba si uvědomit, jakou vadu řeči žák má

a podle toho mu výuku upravovat. Obecně platí, že je potřeba, aby žák měl individualizovanou logopedickou péči, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, aby se při klasifikaci zohlednila jeho vada řeči a aby probíhala spolupráce nejen s rodiči, ale také s odbornými lékaři a speciálně pedagogickým centrem (Pipeková, 2006; Lechta, 2016; MŠMT, 2020).

Třetí kategorie jsou **žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování**. Žáci s poruchou učení tvoří s největší pravděpodobností nejpočetnější skupinu v rámci inkluzivního vzdělávání. Mezi nejčastější poruchy učení patří dyslexie – potíže se čtením, dysgrafie – potíže se psaním a dysortografie – potíže s pravopisem. Méně častá je dyskalkulie – potíže s počty. Často jsou doprovázeny příznaky z psychomotorické, mentální a volní oblasti. U žáka se specifickými poruchami učení by se mělo zjistit, jaké jsou jeho silné stránky. Na nich by se měl stavět plán podpory. Nesmíme však opomíjet i spolupráci s rodinou, která je také velmi důležitá. Aby byla edukace žáků úspěšná, měli bychom dodržovat určitá pravidla. Řadí se mezi ně: respekt specifických problémů, zohlednění poruchy při klasifikaci a hodnocení, respekt k žákovu pracovnímu tempu a spolupráce a dobrá komunikace s rodiči. Mezi poruchy pozornosti řadíme ADD – syndrom poruchy pozornosti a ADHD – syndrom narušené pozornosti s hyperaktivitou. Pokud má dítě syndrom ADHD, jeho hyperaktivita a impulzivita je nepřiměřená k jeho věku i mentální úrovni. Aby byla edukace žáků s poruchami pozornosti úspěšná, měli bychom zachovávat určité zvyklosti. Může to být: místo, kde sedí (nejlépe v blízkosti učitele, aby se předešlo rušivým podnětům ze třídy), vyvěšený harmonogram celého dne, se kterým souvisí jasná struktura vyučování, přizpůsobení úloh pro daného žáka – ústní odpovědi, méně psaní, vyzdvižení žákových předností před spolužáky a redukce domácích úkolů. Poruchy chování zahrnují problémy s respektem vůči autoritám, problémy s přizpůsobením se běžnému sociálnímu prostředí nebo také problémy s přijetím pravidel, která jsou obecně přijímána. Pro úspěšnou edukaci je zapotřebí, aby ve třídě bylo místo, kde mohou tito žáci odpočívat, aby měli k dispozici vybavení pro volný čas a mohli se tak zabavit a aby učitel vedl žáka k samostatnosti (Pipeková, 2006; Lechta, 2016). Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) uvádějí, že pokud chceme podpořit rozvoj osobnostních kompetencí těchto žáků, můžeme k tomu využít několik terapeutických postupů. Řadí se mezi ně „*rehabilitace, kompenzace, terapie, náprava*.“ (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 96).

Čtvrtou kategorií jsou **žáci ze sociálně znevýhodňujícího prostředí**. Patří sem například žáci, kteří pocházejí z rodiny s nízkým sociálním statutem, z vícečetné nebo neúplné rodiny nebo pokud žák pochází ze sociálního vyloučení. Podle legislativy jsou to žáci, kteří nemají

dostatečnou podporu při vzdělávání, jejichž rodiče nechtějí se školou spolupracovat nebo pokud nemají dostatečné znalosti vyučovacího jazyka (Habrová, 2015). Úspěšnou edukaci můžeme podpořit menším počtem žáků ve třídě, spoluprací s psychologem či jinými odborníky, ale také tím, že učitel daného žáka podpoří a dá mu příležitost ukázat, v čem vyniká (Pipeková, 2006).

Pátou kategorií jsou **žáci – cizinci**. Jak už název napovídá, jsou to žáci z rodin cizinců, kteří žijí na území České republiky. Při nástupu takového žáka do třídy je zapotřebí, aby učitel obeznámil ostatní žáky s kulturou, tradicemi a zvyky, odkud daný žák pochází. Je vhodné žákovi určit spolužáky – průvodce, kteří mu vysvětlují podmínky chodu školy a vše co k tomu patří. Je potřeba, aby se žák zapojil do volnočasových aktivit ve skupinách, aby se rozvíjely jeho sociálně komunikační dovednosti. Pro úspěšnou edukaci je dobré vycházet ze silných stránek žáka, z jeho znalostí a dovedností, ale je také výhodné vytvořit individuální vzdělávací plán, který by měl být zaměřený na rozvoj slovní zásoby a funkci českého jazyka (Kucharská a Mrázková, 2014; MŠMT, 2020).

Žáci nadaní a mimořádně nadaní tvoří samostatnou skupinu. Nadání můžeme rozdělit na dvě skupiny: intelektové a neintelektové nadání. Mezi neintelektové nadání patří sportovní a umělecké talenty a nadání. Aby se mohlo říci, že je někdo nadaný, je zapotřebí, aby měl všechny tři vlastnosti – nadprůměrné schopnosti, angažovanost v úkolu a kreativitu, které jsou v interakci (Hříbková, 2009). Aby se mohlo nadání rozvíjet, je potřeba ho identifikovat. Při edukaci nadaných a mimořádně nadaných žáků by si učitelé měli být vědomi jejich specifik. Měli by akceptovat, že tito žáci neustále potřebují nové informace, zajímavé a podnětné úkoly. Pokud je hodnotí kvalitně, může předejít pocitům neúspěchu a selhání. Učitel by také měl akceptovat jejich tempo, osobnostní odlišnosti, a že jsou oproti ostatním žákům velice napřed. V případě, že má nadaný žák přidružené speciální vzdělávací potřeby, je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Lechta, 2016; Pipeková, 2006)

2 Školní speciální pedagog

Speciální pedagog byl dříve v rámci výchovně-vzdělávacího procesu zařazen do speciálních škol nebo zdravotnických a speciálních zařízení. To se však v posledních letech změnilo a speciální pedagog začal také působit ve školských poradenských zařízeních, tj. ve speciálně pedagogickém centru, pedagogicko-psychologické poradně a školním poradenském pracovišti (Knotová, 2014). Školní speciální pedagog tak nově patří do systému školního poradenského pracoviště, ve kterém působí s výchovným poradcem, metodikem prevence a případně i školním psychologem (Kucharská et al., 2013).

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, náleží speciální pedagog do kategorie pedagogických pracovníků. Pedagogický pracovník ve škole vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost, kterou výchovně přímo působí na vzdělávaného. Další možné vymezení speciálního pedagoga je definováno následovně. Speciální pedagog je „*pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 277)

Aby školní speciální pedagog mohl vykonávat svou profesi, musí, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, splňovat předpoklady pro výkon své profese. Tyto předpoklady jsou stanoveny v § 3 zákona č. 563/2004 Sb. Jedná se o plnou způsobilost k právním úkonům, splnění odborné kvalifikace, která je potřebná pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázání znalosti českého jazyka, pokud to další podmínky nestanovují jinak.

Dle § 18 zákona č. 563/2004 Sb. odbornou kvalifikaci speciální pedagog získá studiem akreditovaného magisterského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku na vysoké škole v oblasti pedagogických věd.

Školní speciální pedagog může kromě své hlavní funkce zastávat funkci učitele ve škole, kde působí, ale je také možné, aby zároveň pracoval i ve školském poradenském zařízení a tím pádem měl na škole jen částečný úvazek. Je však doporučováno, aby školní speciální pedagog měl na škole minimálně poloviční úvazek, aby se předešlo jednorázové práci a nedůsledné znalosti školy (Kucharská et al., 2013).

2.1 Činnosti školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog je odborník, který ve školském systému zajišťuje činnost v rámci školního poradenského pracoviště. Odborné činnosti, které vykonává, jsou řízeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Řadí se sem depistáž, diagnostika, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické, koordinační a vzdělávací činnosti.

Depistážní činnost obnáší mimo jiné vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Tito žáci jsou zařazeni do preventivního – stimulačního či intervenčního programu. Dále jsou vyhledáváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti jsou následně zařazeni do speciálně pedagogické péče. Depistážní činnost může probíhat již při zápisu do 1. ročníku (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Když je dobře provedena **diagnostická činnost**, je to dobrý předpoklad pro integraci žáka do běžné třídy. Diagnostika spočívá v rozpoznávání žákových vzdělávacích potřeb, získávání údajů o žákovi, ale také se jedná o osobní a rodinnou anamnézu. Diagnostikou může školní speciální pedagog přijít na pozitivní stránky vývoje, které může využít pro plynulejší integraci (Zelinková, 2011). Školní speciální pedagog dále stanovuje podpůrná opatření, která jsou využívána ve škole i mimo ni. Diagnostika může mít podobu kvalitativního rozboru rozhovoru se žákem, analýzy práce žáků či pozorování. **Konzultační, poradenská a intervenční práce** spočívá ve speciálně pedagogické péči, která se liší podle toho, zda se jedná o žáka s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb nebo o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog se účastní tvorby individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, popřípadě tvorby plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Následně po určitém čase vyhodnocuje a v případě potřeby navrhuje a realizuje úpravy podpůrných opatření či individuálních vzdělávacích plánů. V rámci **metodické, koordinační a vzdělávací činnosti** školní speciální pedagog spoluvytváří školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plány a plány pedagogické podpory. Dále metodicky napomáhá třídním učitelům se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. V neposlední řadě školní speciální pedagog spolupracuje s pedagogickými pracovníky ze školního poradenského pracoviště a se školskými poradenskými zařízeními. Školní speciální pedagog má na starosti koordinační a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole, ale také může vést besedy pro zákonné zástupce, při kterých objasňuje, s čím se na něho mohou obrátit

a v jakých oblastech jim a jejich dětem může pomoci (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

2.2 Vztahy školního speciálního pedagoga v rámci školy

Jak již bylo zmíněno, školní speciální pedagog je odborník, který je aktivně zapojený do poradenských služeb školy. Není však povinností ředitele školy, aby tento odborník na škole působil, pokud to nevidí za přínosné. Kucharská (2013) popsala několik přístupů ke školnímu speciálnímu pedagogovi.

První přístup ke školnímu speciálnímu pedagogovi je, že je to **módní prvek** školy. Aby byl školní speciální pedagog pro školu užitečný, je zapotřebí, aby si škola uvědomovala, v jakých oblastech jí může pomoci. Pokud se totiž stane, že škola zaměstná školního speciálního pedagoga jen z důvodu, aby uspokojila požadavky doby, může se stát, že dojde k protichůdným očekáváním a tím pádem i ke zklamání (Kucharská et al., 2013).

Druhý přístup je přístup **odmítání**. V tomto případě vedení školy odmítá profesi školního speciálního pedagoga. Často se tento přístup objevuje v tzv. výběrových školách, kde si myslí, že školního speciálního pedagoga nepotřebují, protože na jejich škole nejsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog však může velmi pomoci i žákům nadaným či mimořádně nadaným a není vyloučené, že takoví žáci mohou dlouhodobě onemocnět, což by zapříčinilo potřebu školního speciálního pedagoga. Může se však stát, že vedení školy by rádo školního speciálního pedagoga přijalo, avšak učitelé s tím nesouhlasí, protože nemají dostatečné povědomí o tom, v čem by jim školní speciální pedagog mohl pomoci. Mohou tak přijít obavy z toho, že by je jen kontroloval a hodnotil. V tomto případě je dobré, pokud vedení školy objasní učitelům, jaké funkce školní speciální pedagog zastává a v čem by byl pro školu přínosný (Kucharská et al., 2013).

Třetí přístup je, že vedení školy a učitelé mají vůči školnímu speciálnímu pedagogovi **nereálné či naivní představy**. Ve škole může panovat přesvědčení, že po příchodu školního speciálního pedagoga se všechny problémy vyřeší. Učitelé by tak rádi předali žáky do péče školního speciálního pedagoga, který vše obstará a učitel tak nemá vůči žákovi žádnou další zodpovědnost. Protože je to však jen naivní představa a ne realita, dříve či později může dojít ke zklamání vedení školy i učitelů, což může vyvolat negativní postoj k celé profesi (Kucharská et al., 2013).

Čtvrtý, tzv. **reálný přístup** je nejideálnějším přístupem. Nastává v případě, když má vedení školy přehled o potřebách školy, je zorientováno v nabídce poradenských služeb a ví, co může

očekávat od školního speciálního pedagoga. Na druhé straně i školní speciální pedagog si musí být vědom toho, co může škole nabídnout. Velmi důležitá je i komunikace mezi školou a školním speciálním pedagogem, která se odvíjí od měnících se potřeb školy a žáků. Pokud nastanou nějaké problémy, je zapotřebí, aby obě strany dokázaly být tolerantní a byly schopné udělat případné ústupky vůči druhé straně (Kucharská et al., 2013).

2.2.1 Přínos školního speciálního pedagoga pro školu

Ředitel školy není povinen zřídit místo školního speciálního pedagoga. Na některých školách tak působí školní speciální pedagog na částečný úvazek, na některých školách již na plný úvazek a do některých škol pouze dochází podle potřeby. Činnosti školních speciálních pedagogů se liší podle školy, kde působí. Hlavní zaměření je však na poskytování poradenské činnosti, ať už pro žáky, jejich rodiče nebo pro kolegy (Vítková, 2004).

Díky vystudovanému oboru „speciální pedagogika“ je školní speciální pedagog velmi potřebnou osobou při vytváření koncepcí školy. Nemusí se nutně týkat pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také všech ostatních žáků, u kterých se pozorují případné začínající projevy vzdělávacích obtíží. Školní speciální pedagog pomáhá již při zápisech do 1. tříd v rámci depistážní činnosti a nadále v tom pokračuje. Zároveň má na starosti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří již byli diagnostikováni. Vedení školy může se školním speciálním pedagogem konzultovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazení tohoto aspektu do školního vzdělávacího plánu. Další náplní práce, kterou školní speciální pedagog napomáhá vedení školy, je organizování besed pro učitele, při kterých učitelům předává aktualizované informace z oblasti speciální pedagogiky a jejím využití v praxi (Kucharská et al., 2013).

2.2.2 Vztahy s učiteli 1. stupně ZŠ

Než ředitel školy přijme školního speciálního pedagoga, učitelé mohou mít určitá očekávání vůči příchozímu odborníkovi. Nejčastěji tato očekávání vyplývají z osobní zkušenosti se školním speciálním pedagogem, který na škole dříve pracoval. Dále také z informací, které mají od kolegů z jiných škol, kde školní speciální pedagog působí nebo z informací, které získali z obecně dostupných odborných informačních zdrojů. Mezi nejčastější očekávání můžeme zařadit podporu, ať už se jedná o psychickou anebo metodickou, důvěru, sdílení a samozřejmě také práci přímo s žáky či se skupinou žáků. Je samozřejmé, že učitelé očekávají podporu při jednání s rodiči, vedením školy ale i s odborníky, kteří pracují například ve školských poradenských zařízeních. Nemělo by se však opomenout, že důvěru, spolupráci, a vše co k ní náleží, vyžaduje i školní speciální pedagog od učitele. Školnímu

speciálnímu pedagogovi se nejlépe pracuje, pokud učitel dokáže přiznat svou chybu a v případě potřeby se nebojí říci si o radu. Naopak neefektivní spolupráce nastává, když si učitel nedokáže přiznat své nedostatky, které mohou negativně ovlivnit jeho práci. V obou případech školní speciální pedagog ve škole není od toho, aby školu či učitele měnil, ale aby byl k dispozici, když je potřeba. (Kucharská et al., 2013).

Školní speciální pedagog by měl být vůči učiteli někde uprostřed mezi rolí kolegy a odborníka. Pokud by zastával pouze funkci kolegy, snižovalo by to úroveň jeho role, kterou jako školní speciální pedagog vykonává. Pokud by představoval pouze odborníka, který učitele nevidí taktéž jako odborníka, mohly by nastat problémy z důvodu pocitu nerovnosti těchto dvou osob. Nejvhodnější je tedy řešení, kdy učitel a školní speciální pedagog spolu jednají jako sobě rovni, každý jako specialista ve svém oboru (Kucharská et al., 2013).

Spolupráce s učiteli 1. stupně ZŠ

Ke spolupráci mezi školním speciálním pedagogem a učitelem dochází v několika případech. Mohlo by se zdát, že tito dva pedagogové spolupracují pouze v případě, že učitel má ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupráce těchto dvou pedagogů však může vzniknout i v době, kdy má učitel ve třídě běžné žáky či žáky s dílčími vzdělávacími obtížemi. V těchto případech školní speciální pedagog pomáhá učiteli identifikovat potřeby žáků, popřípadě je učiteli k dispozici při vytváření individuálních plánů pedagogické podpory. Pomoc školního speciálního pedagoga by měla přijít v momentě, kdy individuální péče, kterou učitel poskytoval, nepřináší očekávané výsledky. V situaci, kdy má učitel ve třídě žáka či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, probíhá spolupráce na úrovni metodické pomoci ze strany školního speciálního pedagoga. Metodická pomoc školního speciálního pedagoga je více popsána níže v této kapitole. Školní speciální pedagog by měl navázat úzkou spoluprací se školským poradenským zařízením, kde se o daného žáka či žáky již starají. Stává se z něj tak prostředník mezi žákem a pracovníkem z daného pracoviště a současně spolupracuje s učitelem. Úkolem školního speciálního pedagoga je pomáhat učiteli při vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro daného žáka. Měl by ale i nadále pozorovat žáka a individuální vzdělávací plán průběžně vyhodnocovat. Dále pak školní speciální pedagog může, v případě potřeby, pomoci učiteli při komunikaci s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kucharská et al., 2013). Pro efektivní spolupráci mezi školním speciálním pedagogem a učitelem je klíčovým prvkem kooperativní vztah mezi těmito odborníky. Školní speciální pedagog učiteli pomáhá v několika oblastech, jako například při tvorbě týmové spolupráce, při vytváření individuálního vzdělávacího plánu nebo při vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě, jak už bylo zmíněno výše (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem může probíhat i v případě, že má učitel ve třídě žáka ze sociokulturně znevýhodněného prostředí či žáka z odlišného jazykového prostředí. I v těchto situacích se učitel může s prosbou o pomoc obrátit na školního speciálního pedagoga, jehož náplní práce je mu pomoci (Kucharská et al., 2013).

Spolupráce s učiteli 1. stupně ZŠ – zahraničí

Tzivinikou (2015) referovala o výzkumu, který prováděla na řeckých základních školách, ve kterých začala inkluzivní výuka. Výzkum se zabývá společnou výukou speciálního pedagoga a učitele 1. stupně. Společná výuka je charakterizována dvěma či více odborníky v jedné třídě, kteří poskytují věcné informace v různorodé či smíšené skupině studentů. Ve výzkumu je uvedeno několik charakteristických vlastností odborníků, kteří spolupracují v jedné třídě. Řadí se mezi ně osobní důvěra, odborná způsobilost, dovednost dobře komunikovat a řešit problémy, vyhýbání se konfliktům, flexibilita a efektivní organizační dovednosti, zkušenosti s týmovou prací a ochota investovat do času, který je zaměřený na týdenní plánování. Aby spolupráce byla efektivní, je podstatné, aby pedagogové, kteří spolu pracují, byli rovnocennými partnery v interaktivních vztazích a aby se každý z nich podílel na všech aspektech výuky, tj. plánování, vyučování, hodnocení a řízení chodu třídy. Díky přítomnosti dvou učitelů ve třídě mají všichni žáci více příležitostí k aktivní účasti ve vyučovacích hodinách. Výzkum ukazuje pět různých metod, jak mohou pedagogové spolupracovat (Tzivinikou, 2015).

Jeden učí, jeden pomáhá: nejčastější metoda. Nevýhodou je, že se často speciální pedagog dostane do role asistenta.

Výuka v centrech: třída je rozdělena do tří a více center. Ve dvou centrech jsou pedagogové a v dalších žáci pracují samostatně. Po určitém časovém úseku se skupiny prostřídají.

Paralelní výuka: založena na společném plánování výuky. Žáci jsou rozděleni do dvou stejně velkých, heterogenních skupin.

Alternativní výuka: jeden pedagog má na starost malou skupinu žáků, kde předběžně učí nebo znovu vyučuje již probranou látku. Druhý pedagog probírá s velkou skupinou látku, kterou malá skupina nemusí umět.

Týmová výuka: společná příprava na výuku všech studentů. Možnost různých modelací, hraní v roli. Jen málo pedagogů je schopných tuto metodu zařadit do své výuky (Friend, Cook,

2007; Hang, Rabren, 2009; Murawski, Lochner, 2011; Sileo, 2011, cit. podle Tzivinikou, 2015, s. 111).

Z výzkumu je zřejmé, že v Řecku probíhá spolupráce školního speciálního pedagoga a učitele 1. stupně odlišně než v České republice. Zatímco v České republice školní speciální pedagog pomáhá více učitelům, v Řecku školní speciální pedagog spolupracuje s jedním učitelem, a to ve výuce, které se aktivně účastní.

Kauffman a Hallahan (2011) ve své publikaci uvádí, že v Americe při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se klade důraz na vysokou kvalifikovanost školního speciálního pedagoga. Není však mnoho učitelů, kteří by měli obor speciální pedagogiky vystudovaný. Z toho důvodu je využívána společná výuka školního speciálního pedagoga a učitele, při které učitel vede hodinu po obsahové stránce a školní speciální pedagog dává instrukce, které jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přítomnost dvou učitelů ve třídě je velkou výhodou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z několika důvodů. Například: menší poměr žák:učitel, zlepšená kvalita výuky z důvodu kombinací všeobecného učitele a školního speciálního pedagoga, týmová práce a eliminace stigmatu spojené se segregovaným vzděláváním.

Metodická podpora učitelů

V posledních měsících roku 2013 probíhal v České republice projekt RAMPS-VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb), který se zabýval vzděláváním poradenských pracovníků na úrovni škol a školských poradenských zařízení. V rámci tohoto projektu vznikla mimo jiné i publikace *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti* (Kucharská a Mrázková, 2014), která se zabývá školním speciálním pedagogem a jeho začleněním do školského poradenského pracoviště a jeho odbornou činností v něm. Dále popisuje, jak má školní speciální pedagog postupovat v určitých poradenských situacích, když řeší výchovné či vzdělávací problémy žáků. Kromě toho se také zaměřuje na postup práce školního speciálního pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě se tato publikace zabývá spoluprací školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogy, která má směřovat k podpoře inkluzivního vzdělávání.

Metodická podpora učitelů zahrnuje samozřejmě metodické vedení učitelů, ale také motivaci, přímé intervenční opatření ve třídě, práci se žákem a pomoc při jednání s rodiči či jinými odborníky. Při metodické podpoře žáků v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s potřebou vyššího stupně pedagogické podpory a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, probíhá

spolupráce již od vstupu žáků do školy, kdy je na žádost učitele prováděna identifikace vzdělávacích potřeb žáka či žáků. Spolupráce například dále pokračuje, když se u nějakého žáka projeví školní nekázeň a učitel tento problém musí nějakým způsobem řešit. Přichází tak na řadu práce školního speciálního pedagoga, který pomůže učiteli danou situaci vyřešit jak s rodiči daného žáka, tak s rodiči ostatních žáků. Pokud má učitel ve třídě žáka se specifickými poruchami učení, školní speciální pedagog mu nejprve pomáhá uplatňovat plán pedagogické podpory. Pokud se u žáka, který byl na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, potvrdí speciální vzdělávací potřeby, školní speciální pedagog může učiteli pomoci vytvořit individuální vzdělávací plán pro daného žáka a poradit mu s následnou prací s žákem (Kucharská a Mrázková, 2014).

Je samozřejmé, že se spolupráce liší i podle toho, o jaké speciální vzdělávací potřeby se jedná. V případě, že má žák zdravotní postižení (Aspergerův syndrom, Downův syndrom, Turnerův syndrom, dětská mozková obrna aj.), je zapotřebí, aby učitel a asistent pedagoga byli od školního speciálního pedagoga obeznámeni s diagnózou a jejími projevy. Dále je potřeba, aby školní speciální pedagog učitele metodicky vedl a zaučil ho v používání speciálně pedagogických postupů, které jsou pro žáka potřebné. U žáků s lehkým mentálním postižením je zapotřebí připravit učební plán pro daného žáka, ale také vymyslet, jaká bude struktura a obsah jednotlivých vyučovacích hodin. Školní speciální pedagog s učitelem opět spolupracuje při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém je zahrnut roční plán v rámci každého předmětu. Učitel může mít ve třídě i žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V tomto případě školní speciální pedagog a učitel spolupracují při komunikaci s rodiči žáka, popřípadě při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. V situaci, kdy má učitel ve třídě žáka – cizince, školní speciální pedagog má za úkol zjistit úroveň školních vědomostí a dovedností žáka a dále učiteli navrhnout, jak postupovat při osvojování českého jazyka ve výuce, ale také individuálně či ve skupině s dalšími žáky. Nadaní žáci se legislativně neřadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je však někdy zapotřebí, aby školní speciální pedagog učiteli nabídl možnosti forem, metod a postupů výuky, které se dají u nadaných žáků uplatňovat. Učitel od školního speciálního pedagoga může získat podněty k různým druhům úkolů, které nadaným žákům zadává. Dále může školní speciální pedagog učiteli pomoci se vztahovou stránkou v rámci třídy. Může se totiž stát, že nadaní žáci jsou z třídního kolektivu vystrkováni nebo sami nejsou schopni najít společné téma se spolužáky. V takových případech je důležité, aby se zapracovalo na vztahové stránce třídy a na toleranci jinakosti. Pomoc od školního speciálního pedagoga by měla přijít také v situaci, kdy se učitel potřebuje svěřit

s obtížemi v hodině. Může se stát, že nadaný žák zasahuje do výuky a tím ruší celou třídu. Školní speciální pedagog a učitel pak spolu mohou pro nadaného žáka vymýšlet různé aktivity, aby uspokojili jeho zvědavost a zároveň aby i ostatní žáci měli ve výuce prostor k vyjádření vlastního názoru. (Kucharská a Mrázková, 2014)

Další možná spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem je v případě, když je potřeba jednat se zákonnými zástupci žáků. Školní speciální pedagog je přítomen u konzultací, ale také u následné odborné péče, při které nabízí vhodné strategie řešení problémů. K této spolupráci však většinou dochází až v situaci, kdy je případ složitější a je tak zapotřebí, aby se jednání účastnil i školní speciální pedagog, nikoli jen učitel. V případě, že má probíhat schůzka s rodiči problémových žáků, kteří si myslí, že za neúspěch může učitel nebo škola, učitelé považují přítomnost školního speciálního pedagoga jako velkou podporu (Kucharská a Mrázková, 2014).

Mezi spolupráci učitelů se školním speciálním pedagogem můžeme zařadit i situaci, kdy školní speciální pedagog zprostředkovává komunikaci mezi učitelem či školou a dalšími organizacemi mimo školu. Spolupráce probíhá při formulaci žádosti o vyšetření a při dalších krocích, které následují. Školní speciální pedagog by měl být pro učitele k dispozici i v případě, že si učitel přijde pro kontakt na nějaké poradenské zařízení nebo nějakého specialistu zvenčí (Kucharská a Mrázková, 2014).

Je potřeba také zmínit, že školní speciální pedagog nabízí učiteli metodickou podporu i v oblasti povinné dokumentace a legislativy a také v oblasti dalšího vzdělávání. Oblast dalšího vzdělávání zahrnuje praktickou instruktáž, jak používat speciální pomůcky a jak je vhodně zařazovat do výuky. Školní speciální pedagog v rámci vzdělávání učitelů organizuje besedy, při kterých si učitelé navzájem vyměňují zkušenosti a poznatky z různých školení či workshopů, na kterých učitelé v daném roce byli (Kucharská a Mrázková, 2014).

Školní speciální pedagog a učitel většinou pracují spolu individuálně, ale je zde i možnost skupinové práce. Individuální způsob spolupráce je však častější z důvodu zaměření na konkrétní potřeby a dotazy. Většinou probíhá formou konzultací mezi odborníkem a učitelem. Skupinová práce má však také své výhody, například vzájemnou podporu mezi učiteli nebo sdílení vlastních poznatků o různých problémech týkajících se inkluzivního vzdělávání (Kucharská a Mrázková, 2014).

2.2.3 Vztahy s žákem/žáky

Na úvod je potřeba si říci, kdo kontakt iniciuje a z jakého důvodu vůbec ke kontaktu mezi školním speciálním pedagogem a žákem dochází. Na prvním stupni je větší pravděpodobnost, že zprostředkovatelem kontaktu se školním speciálním pedagogem je další dospělá osoba. Může to být třídní učitel, rodič, vychovatel či pracovník z dalších institucí. Se vzrůstajícím věkem a schopnostmi o sobě přemýšlet, může žák začít zvažovat, zda nepotřebuje nějakou odbornou pomoc, která by mu pomohla vyřešit jeho problémy a popřípadě ji sám vyhledá. V případě, že kontakt zprostředkovává učitel, je to z důvodu, že vidí potíže, které má žák při výuce. Může jít o potíže týkající se schopnosti stíhat tempo výuky nebo potíže z roviny sociální. Když rodiče pociťují, že žák výuku nezvládá, mohou se sami obrátit přímo na školního speciálního pedagoga. Žák, který má ve třídě problémy, půjde za školním speciálním pedagogem sám od sebe v případě, že má zkušenosti, o koho se jedná. Školního speciálního pedagoga může znát ze školních akcí nebo od spolužáků. Je zde i možnost, že kontakt iniciuje sám školní speciální pedagog. Dochází k tomu většinou při depistážní činnosti nebo když se školní speciální pedagog účastní výuky. V těchto situacích může školní speciální pedagog objasnit, co je náplní jeho práce a kde ho žáci v případě potřeby najdou. Školní speciální pedagog může prostřednictvím besedy pro rodiče a učitele ukázat, jaké činnosti nabízí (Kucharská et al., 2013).

Je zde však několik faktorů, které ovlivňují, zda navázání kontaktu mezi školním speciálním pedagogem a žákem proběhne snadno či nikoliv. Jeden z faktorů může být velikost a spletnost školy. Je zřejmé, že pokud bude škola menší a jednoduše strukturovaná s dobrým pedagogickým sborem, bude zde větší pravděpodobnost, že školní speciální pedagog a žák navážou kontakt. V případě, že je škola velká a spletná, musí se školní speciální pedagog více angažovat, aby ke kontaktu se žákem došlo. Není to však jediný faktor, který navázání kontaktu ovlivňuje. Další faktory jsou například osobnost a míra angažovanosti samotného školního speciálního pedagoga nebo atmosféra školy, která buď podporuje či nepodporuje spolupráci. Vztah mezi školním speciálním pedagogem a žákem by měl být za všech okolností profesionální. To však neznamená, že nemůže být vřelý, naplněný empatií a podporou. Je však zapotřebí, aby i v tomto vztahu byly určeny jasné hranice, ať už ze strany vztahové, tak i časové. Za neprofesionální přístup můžeme považovat, když se školní speciální pedagog snaží zavděčit žákovi za každou cenu. Zaprvé to neprospívá žákovi a zadruhé ani samotnému školnímu speciálnímu pedagogovi, který díky této chybě může dojít až k profesnímu vyhoření. Žák, který je citově deprivovaný, často vyžaduje větší intenzitu kontaktu. V tomto případě je potřebné

určit jasné časové hranice a dodržovat jejich naplnění, aby žák cítil, že se mu školní speciální pedagog naplno věnuje a nenechá se při jejich sezení nikým rušit (Kucharská et al., 2013).

2.2.4 Vztahy s rodinou žáků

Rodiče se dostávají do kontaktu se školním speciálním pedagogem díky svým dětem (žákům školy), kteří potřebují jeho pomoc. Na první stupni jsou však žáci ještě nezletilí, a tak školní speciální pedagog nemůže začít s žákem pracovat, dokud nedostane písemný souhlas od jeho zákonného zástupce. Pokud tedy žáci potřebují odbornou pomoc, rodiče se stávají nedílnou součástí řešení obtíží svých dětí. Školní speciální pedagog se tak může stát prostředníkem mezi učitelem a rodičem. Vztah mezi rodiči a školním speciálním pedagogem je většinou kladný, převážně z důvodu, že všichni mají stejný cíl, a to pomoci danému dítěti. Je samozřejmé, že rodiče mají vůči školnímu speciálnímu pedagogovi jistá očekávání. Ta by měl školní speciální pedagog pozorovat a vyjasňovat případné nesrovnalosti, když daná očekávání nejsou reálná. Aby se rodič mohl dostat do kontaktu se školním speciálním pedagogem, je důležité, aby škola byla pro rodiče otevřená a tím pádem měli rodiče možnost za školním speciálním pedagogem přijít, když cítí, že je to potřeba. Důležitou roli hraje i učitel, který by měl rodiče informovat o tom, že je možné případné obtíže konzultovat s odborníkem v prostředí školy. Učitel může rodičům navrhnout konzultaci se školním speciálním pedagogem a ujasnit, že konzultace nemusí znamenat spolupráci. Je podstatné, aby rodiče věděli, že nejsou do ničeho nuceni a že mají možnost volby. Někdy je zapotřebí, aby se do vztahu školní speciální pedagog – rodič zapojil i učitel. Tato situace může nastat, když je potřeba řešit určité problémy, které nejdou řešit jen mezi školním speciálním pedagogem a rodičem (Kucharská et al., 2013).

Školní speciální pedagog by měl k rodičům přistupovat podle jejich osobnosti. Záleží na tom, zda má rodič ochranný přístup či je úzkostný nebo například zda je rodič volnomyšlenkářský nebo perfekcionista apod. Ať je rodič jakýkoliv, školní speciální pedagog by měl k jejich spolupráci přistupovat podle očekávání, která rodič přináší. Spolupráce rodiče a školního speciálního pedagoga by však měla také být založena na respektování rodičů jako partnerů při vzájemné komunikaci, nikoli pouze jako někoho, kdo přijímá doporučení a rady od specialisty (Kucharská et al., 2013).

Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce se zabývá problematikou spolupráce mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem z pohledu přínosu pro inkluzivní vzdělávání. Spolupráce učitele 1. stupně a školního speciálního pedagoga se mimo jiné odvíjí podle potřeb integrovaných žáků, které má učitel ve třídě. Z toho důvodu se práce částečně zaobírá jednotlivými speciálními vzdělávacími potřebami žáků, se kterými se učitel může ve výuce setkat.

Práce nabízí na základě studia odborné literatury doporučení, jak ve výuce pracovat s žáky s jednotlivými speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky nadanými a mimořádně nadanými. Dále je popsán současný poradenský systém v oblasti vzdělávání v České republice, který podporuje inkluzivní vzdělávání. Školní speciální pedagog je v posledních letech v rámci inkluzivního vzdělávání nově zařazen do školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, kde se zaměřuje na poskytování poradenské činnosti žákům, jejich rodičům a dalším pedagogům. Další část práce popisuje vztahy školního speciálního pedagoga v rámci školy, do kterých je zahrnuto vedení školy, žáci a jejich rodiče, a především vztah a spolupráce s učitelem 1. stupně. Učitel a školní speciální pedagog spolupracují v mnoha různých situacích. Ať už se to týká pomoci s tvorbou plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, pomoci při komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pomoci se spoluprací se školským poradenským zařízením.

V současné době, kdy jsou do běžných základních škol zařazováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, je spolupráce mezi učitelem a školním speciálním pedagogem nezbytná. Učitelé se setkávají s novými speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými dříve neměli ve výuce zkušenost. Mohou si tak ke školnímu speciálnímu pedagogovi, jakožto za odborníkem, přijít pro radu, jak pracovat s jednotlivými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je:

Zmapovat, jaké jsou představy a zkušenosti učitelů 1. stupně se spoluprací se školním speciálním pedagogem.

3.2 Výzkumné otázky

Z výzkumného cíle vyplývají dvě hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké jsou představy učitelů 1. stupně se spoluprací se školním speciálním pedagogem?
2. Jaké jsou zkušenosti učitelů 1. stupně se spoluprací se školním speciálním pedagogem?

Vedlejší výzkumné otázky, které vyvstaly z hlavních výzkumných otázek:

1. Jak probíhá spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem 1. stupně?
2. Za jakých podmínek je spolupráce výhodná?
3. Za jakých podmínek je spolupráce nevýhodná?

3.3 Metodika práce

K získání dat pro praktickou část mé práce byl použit kvalitativní výzkum. „*Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.*“ (Hendl, 2016, s. 58-59)

Výhody kvalitativního výzkumu jsou následující. Data jsou získávána v přirozeném prostředí respondenta a jedinec, skupina či událost je podrobně popsána. Díky tomu je možné navrhnout teorie, lépe pochopit zkoumaný jev nebo reagovat na aktuální situaci. Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu patří náročnost s testováním hypotéz a teorií, časová náročnost sběru

dat a obtíže při zobecňování výsledků, které mohou být subjektivně ovlivněny výzkumníkem (Hendl, 2016).

Provedený výzkum byl při zpracování anonymizován z důvodu zachování ochrany soukromí respondentů. V kapitole „Výsledky výzkumu“ jsou použity výroky respondentek, nejsou však uváděna jména z důvodu zachování již zmíněné anonymity.

3.3.1 Výzkumný vzorek

Rozhovory byly vedeny se školními speciálními pedagožkami a učitelkami, se kterými spolupracují a učitelkami ze škol, na kterých není pozice školního speciálního pedagoga zřízená. Školy A – C jsou se školní speciální pedagožkou a školy D – E jsou bez školního speciálního pedagoga. Všechny školní speciální pedagožky a učitelky, které se rozhovorů zúčastnily, působí na příbramských základních školách. Celkem bylo provedeno 17 rozhovorů, ze kterých tato práce vychází. Rozhovorů se účastnily pouze ženy. Z důvodu genderové korektnosti budou v práci použity termíny – školní speciální pedagožka a učitelka.

Nejprve byla kontaktována jedna učitelka ze školy bez školního speciálního pedagoga a jedna školní speciální pedagožka. S nimi byl proveden pilotní výzkum. Školní speciální pedagožka byla po rozhovoru požádána o kontakt na tři učitelky, se kterými ve škole spolupracuje. S jednou z nich byl udělán také pilotní výzkum.

Ze základních škol v Příbrami byly vybrány školy, na kterých působí školní speciální pedagog, který byl následně kontaktován emailem. Email popisoval účel rozhovoru, téma a předpokládanou časovou náročnost. Školy, na kterých školní speciální pedagog nepůsobí, byly vybrány na základě známosti některých učitelek z daných škol, se kterými proběhl rozhovor a které mi dále doporučily další kolegyně.

V případě, že školní speciální pedagožka odpověděla na email se souhlasem k rozhovoru, byl dohodnut termín telefonického rozhovoru. Celkem odpověděly tři školní speciální pedagožky, se kterými proběhl rozhovor. Po rozhovoru byly požádány o dohodnutí se s učitelkami, se kterými spolupracují, zda by s nimi mohl být také rozhovor proveden. V průměru se z každé školy ozvaly tři učitelky, se kterými byl následně udělán rozhovor. Jedna ze školních speciálních pedagožek má funkci jak školního speciálního pedagoga, tak i funkci třídní učitelky. Další paní učitelka má kromě třídnictví i funkci výchovného poradce. A jiná paní učitelka má vystudovanou speciální pedagogiku, ale v současné době je jen ve funkci třídní učitelky.

Ve školách, kde školní speciální pedagog nepůsobí, byly osloveny učitelky, které mají ve třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Po rozhovoru byly požádány, zda by se mohly domluvit s kolegyněmi, které mají ve třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zda by také poskytly rozhovor. Školy bez školního speciálního pedagoga byly dvě a celkem na nich bylo provedeno šest rozhovorů. Jedna z paní učitelek dříve učila na škole, kde školní speciální pedagog působil, takže měla možnost porovnat, jaké to je učit ve škole, kde školní speciální pedagog působí a kde nepůsobí. Jiná paní učitelka má vystudovanou speciální pedagogiku, ale v současné době je jen třídní učitelkou.

Školní speciální pedagožky, se kterými byl udělán rozhovor, mají různou délku praxe, první osm let, druhá dvacet let a třetí dvacet devět let. Učitelky, se kterými byl veden rozhovor, mají také různou délku praxe. Několik učitelek je v praxi do deseti let, některé učitelky jsou v praxi kolem dvaceti let, většina však má praxi kolem třiceti let a více.

Spolupráce mezi učitelem a školním speciálním pedagogem probíhá, pokud má učitel ve třídě žáka nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto byly vybrány učitelky, které takové žáky ve třídě mají. Učitelky, se kterými byl proveden rozhovor měly ve třídě nejčastěji žáka se specifickou poruchou učení (konkrétně s dyslexií), ADHD, či žáky cizince. Dále se v menším počtu objevila zraková porucha, zdravotní problémy, vady řeči, autismus, vývojová dysfázie, dyskalkulie a mimořádné nadání.

3.3.2 Prostředí

Z důvodu nouzového stavu v České republice rozhovory probíhaly po telefonu, takže neproběhl osobní kontakt. Většinu respondentek však znám osobně a ve všech školách, kde respondentky působí, jsem již byla, což mi napomohlo k ucelení celkového obrazu o škole.

3.3.3 Etické aspekty

Na začátku každého rozhovoru byly respondentky seznámeny s účelem rozhovoru a jeho tématem, s metodologií a se zásadami ochrany soukromí. Všechny respondentky byly informovány jak o nahrávání, tak i o zpracování dat do diplomové práce. Všechny souhlasily s nahráváním rozhovoru i se zpracováním dat. Z důvodu nouzového stavu v České republice však respondentky nepodepisovaly informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru, protože nebyla možnost se sejít a rozhovor probíhal pouze telefonicky. Všem respondentkám byl poslán na email informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru, aby ho měly i písemně.

3.3.4 Metody sběru dat

Výzkum byl prováděn formou individuálních polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagožkami a učitelkami z dané školy. Dále byly prováděny rozhovory s učitelkami ze škol, ve kterých školní speciální pedagog nepůsobí. Polostrukturovaný rozhovor je podle Miovského (2006) nejvíce používaný typ rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor vyžaduje náročnější přípravu, protože je zapotřebí si předem připravit osnovu otázek, které se při rozhovoru použijí. Výhodou však je, že se téma probere více do hloubky. Většinou je možné v průběhu rozhovoru změnit pořadí otázek podle potřeby nebo je upravit, aby se z rozhovoru mohlo co nejvíce vytěžit. Může se stát, že je zapotřebí si upřesnit určité odpovědi, a tak tazatel klade doplňující otázky, čímž se zároveň prohlubuje probírané téma.

Nejprve byly provedeny tři pilotní rozhovory, se školní speciální pedagožkou, s učitelkou ze stejné školy a s učitelkou ze školy, ve které školní speciální pedagog nepůsobí. Následně byly otázky lehce upraveny a použity při rozhovorech se zbývajících školními speciálními pedagožkami a učitelkami.

Osnova otázek byla pro školní speciální pedagožky a učitelky z jejich škol stejná. Osnova otázek pro učitelky ze školy, kde školní speciální pedagog nepůsobí, byla od osnovy otázek pro školní speciální pedagogy rozdílná.

Rozhovory byly z důvodu současné situace prováděny po telefonu. Všechny rozhovory byly nahrávány druhým telefonem.

3.3.5 Techniky analýzy

Všechny rozhovory byly nejprve transkribovány do textové podoby. Z důvodu použitého typu výzkumu, ve kterém jsou zapotřebí získaná data, nikoli jazyková stránka výpovědi, se již s prvním přepisem redukovala vyplňující slova, rušivé zvuky, pauzy atd. Při prvním čtení rozhovorů bylo využito otevřeného kódování, aby se s textem dále lépe pracovalo. Zároveň se text rozdělil do kategorií, které se barevně rozlišily.

Hlavní metoda, která byla použita při analýze získaných dat, byla **metoda vytváření trsů**. Tato metoda „slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd.“ (Miovský, 2006, s. 221)

4 Výsledky výzkumu

4.1 Průběh spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem 1. stupně

Spolupráce je většinou zaměřená na získávání doporučení k práci v hodinách, ale také na pomoc při psaní individuálního vzdělávacího plánu. V každé škole, kde byl prováděn výzkum, chodí žáci, kteří mají individuální vzdělávací plán, jednou či dvakrát týdně do tzv. třídy individuálního přístupu / třídy individuální péče známou jako TIPka. Tam s nimi školní speciální pedagožka pracuje individuálně. V jedné skupině je přibližně pět žáků a je složená ze žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Proto má školní speciální pedagožka možnost se postupně a intenzivně věnovat každému dítěti.

4.1.1 Kdo dává podnět k první schůzce

Třídní učitelka vidí žáky pracovat každý den ve všech různých vyučovacích hodinách. Má tak šanci si všimnout případného začínajícího problému. Oproti tomu školní speciální pedagožka, která provádí depistáž, si problému nemusí ve vyučovací hodině všimnout, protože se zrovna neprojeví. Z toho důvodu dává podnět k první schůzce **třídní učitelka**, která ví, jak žáci pracují v jednotlivých předmětech a má přehled o tom, jak se chovají v různých situacích.

„Jednoznačně učitel, pokud má ve třídě nějaký problém, tak přijde za mnou a snažíme se to nějak řešit.“

Zaleží také na tom, kam dorazí zpráva s výsledky z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Výsledky vyšetření mohou dostat rodiče, kteří ji předají třídní učitelce, která následně kontaktuje školní speciální pedagožku. Výsledky vyšetření mohou ale také přijít do datové schránky, a tím pádem se k ní jako první dostane školní speciální pedagožka, která kontaktuje třídní učitelku s informací o další spolupráci.

„Záleží tedy na tom, kam dorazí pošta.“

Školní speciální pedagožka a učitelka si mohou společně domluvit první schůzku poté, co přijdou výsledky vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a zjistí, že spolupráce mezi nimi je potřebná.

„Ta vyplynula po vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, takže společně jsme se domluvily.“

Výše uvedená fakta mi sdělila jedna z učitelek. Praxe je však často jiná oproti vyhlášce č. 27/2016, ve znění pozdějších předpisů. Dle této vyhlášky zprávu a doporučení dostává pouze u nezletilého zákonný zástupce od pedagogicko-psychologické poradny. Do datové schránky

školy posílá pedagogicko-psychologická poradna jen doporučení. Rodiče však zprávu i s doporučením ve většině případů předávají třídním učitelkám.

Z odpovědí je zřejmé, že nejčastěji dávají podnět k první schůzce třídní učitelky, které jsou s dětmi v kontaktu každý den a mohou tak pozorovat, jak jednotlivé děti pracují. Může se však stát, že první schůzku iniciuje učitelce školní speciální pedagožka, která jako první dostane zprávu z pedagogicko-psychologické poradny nebo v rámci depistáže zjistí, že některé děti by potřebovaly specializovanou péči.

4.1.2 Jak často učitel se školním speciálním pedagogem komunikuje

Odpovědi respondentek se velice lišily. Shodly se však na tom, že spolu komunikují, **když je to potřeba**. Pokud se jedná o menší problém, není zapotřebí se scházet tak často, jako když se jedná o závažný problém.

„Podle potřeby, o přestávkách v chodu to řešíme a pokud je něco důležitějšího, tak si sedneme po vyučování.“

U menších dětí je zapotřebí, aby školní speciální pedagožka a učitelka spolu komunikovaly častěji, protože si nemohou informace předávat přes děti. Oproti tomu u starších dětí není komunikace tak častá, protože děti zastávají funkci prostředníka mezi školní speciální pedagožkou a učitelkou. Co mají s žákem probírat, si ve většině případů školní speciální pedagožka a učitelka předávají přímo přes žáka.

„U starších žáků často sami žáci dělají prostředníka mezi mnou a učitelem, takže spolu moc nekomunikujeme. Naopak čím jsou ty děti menší, tím ta komunikace musí být častější.“

Na škole A spolu učitelka se školní speciální pedagožkou komunikují **jednou týdně** při průběžném zhodnocování výsledků a jednou za měsíc se sejdou, aby probraly problém více do hloubky. Při setkání jednou za týden probírají, na co je zapotřebí se u dětí zaměřit a v čem se naopak zlepšily. Když děti dojdou k výsledku, který byl naplánován, učitelka a školní speciální pedagožka se sejdou a domluví se na dalším postupu práce a zároveň zhodnotí uplynulé období.

„Většinou to je jedna hodina týdně, kdy probíráme, jestli se něco posunulo nebo co se nedaří zlepšit. Jakmile dojdeme k nějakému výsledku a potřebujeme ho vyhodnotit, tak se stýkáme například jednou za měsíc, kdy si řekneme více.“

Na škole C se scházejí stejně jako na škole A jednou týdně. Rozdíl je však v tom, že jsou v kontaktu převážně, pokud dochází žáci na TIPku. Učitelka a školní speciální pedagožka využívají čas při předávání žáků a buď před hodinou nebo po ní si řeknou podrobnosti o daných

žácích, jak se zlepšili či zhoršili a na čem je potřeba zapracovat. Je to z důvodu, že většinou jindy nemají čas.

„TIPku mají jednou týdně a vždy buď před nebo po hodině probíráme, co a jak je potřeba s dětmi probírat, co zrovna řeší v hodinách, abych se na to více zaměřila.“

Oproti tomu na škole B se často stává, že je zapotřebí komunikovat **každý den**, někdy i několikrát. Je to zejména kvůli náročným třídám, které učitelky na dané škole mají, a tak potřebují často s něčím poradit. Pokud nastane nějaký problém, učitelka se školní speciální pedagožkou komunikuje i několikrát za den, dokud se problém nevyřeší. Následně se intenzita komunikace sníží, ale pokud je to potřebné, školní speciální pedagožka je učitelkám k dispozici neustále.

„Podle potřeb, ono se to nedá úplně přesně říct, ale poslední dobou velmi často, mohu říct, že i několikrát denně. Když to není potřeba, tak je to kratší doba. Většinou je to dost často hlavně v okamžiku, když problém vzniká, tak potom je to denně.“

Dá se říci, že nejčastěji učitelka a školní speciální pedagožka spolu komunikují jedenkrát týdně. Je to převážně z důvodu, že jednou týdně žáci chodí na TIPku, a tak učitelka a školní speciální pedagožka využívají čas při předávání žáků. V situaci, kdy je zapotřebí komunikovat intenzivněji, učitelka a školní speciální pedagožka komunikují každý den, aby nastalý problém co nejdříve vyřešily.

4.1.3 Místo, kde se učitel a školní speciální pedagog scházejí

Nejčastější místo, kde se školní speciální pedagožka a učitelka scházejí, je **sborovna**. Ve sborovně bývá často uschována dokumentace o jednotlivých žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou učitelky se školní speciální pedagožkou mohou při konzultaci potřebovat. Pokud jsou tedy ve sborovně, mají výhodu, že pro potřebné dokumenty nemusí nikam chodit.

„Většinou se scházíme ve sborovně, někdy u něj nebo u mě ve třídě, podle toho, kde je potřeba. Ve sborovně máme i dokumentaci těchto dětí, takže se často scházíme tam.“

Pokud je potřeba se na rozhovor více soustředit a projednat důležité podrobnosti, scházejí se v kmenové **třídě** učitelky, kde mají více soukromí. Ve třídě se také setkávají při předávání žáků, kteří jdou na TIPku. Tehdy si zároveň mohou rychle předat nejdůležitější informace týkající se výuky.

„Ve sborovně a pokud potřebujeme nějaké soukromí, tak i u mě ve třídě, záleží na situaci.“

Dále také školní speciální pedagožky a učitelky využívají **kabinet školního poradenského pracoviště** nebo **kancelář** školní speciální pedagožky, kde jsou také v soukromí. Zároveň zde mají k dispozici pomůcky a materiály, které si mohou učitelé následně půjčit do výuky.

„Ano mám svoji kancelář, takže tam nebo samozřejmě máme kabinet školního poradenského pracoviště.“

Nejvíce využívané místo na setkávání je tedy sborovna, pokud není potřeba mít soukromí. V tom případě učitelky a školní speciální pedagožky volí buďto třídu, kabinet školního poradenského pracoviště nebo kancelář školní speciální pedagožky.

4.1.4 Typický předmět rozhovoru

Výuka

Výuka nebo učivo je jednoznačně nejčastějším předmětem rozhovoru mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou. Ať už se jedná o to, jak vyučovací hodinu řídit, co zahrnout do domácí přípravy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jak při tom spolupracovat s rodiči nebo také jakou zvolit metodiku práce pro jednotlivé žáky, aby byli co nejvíce motivováni k práci. Učitelky často žádají školní speciální pedagožky o pomoc či radu v oblasti práce s dětmi nebo jak s nimi určité věci procvičovat a na co si dávat v hodinách pozor.

„Určitě se hodně bavíme o učivu. Komunikujeme například, jak moc tolerovat to, že žák nezvládá tak dobře číst. Celkově řešíme pouze to učení, protože jiný problém například chování, nemáme. Zkrátka hledáme, jak to tomu dítěti co nejvíce ulehčit, aby to se svým problémem dokázalo zvládnout. Jde i o to, abychom to dokázali zvládnout i motivačně, protože jsou v první třídě a potřebujeme, aby se do budoucna snažili.“

Specifické potřeby daných dětí, neklidnost a nesoustředěnost ve výuce a problémy s porozuměním textu jsou dalšími častými příklady toho, čeho se týká rozhovor mezi školní speciální pedagožkou a učitelkou.

„Jak to to dítě zvládá, jak mu to jde, moje postřehy, v čem si myslím, že je problém, ale také pokud je neklidný, nesoustředěný.“

Hodnocení

Hodnocení žáků je dalším předmětem rozhovoru. Ve škole B mají učitelky možnost se poradit se školní speciální pedagožkou ohledně známek. V rámci TIPky vidí školní speciální pedagožka žáky pracovat v jiném prostředí než v běžné třídě, kde je s nimi třídní učitelka, která žáka může vnímat v kontextu celé třídy, což by mohlo změnit výslednou známku.

„Konzultuji s ní diktáty, známky ve čtvrtletí, pololetí. Tím, že ona je občas vidí, tak ví, jak pracují, a tak se domlouváme na té známce, ke které bychom se přiklonily.“

Ve škole A ani C žádná z respondentek neuvedla, zda jim školní speciální pedagožka s hodnocením pomáhá či nikoli.

Nástroje pro práci v hodinách s integrovanými žáky

Pro učitelky je výhodné, pokud si promluví se školní speciální pedagožkou, protože zjistí, co dělají žáci v hodinách špatně a co dobře a na co dalšího je potřeba se zaměřit. Výhoda je také v tom, že školní speciální pedagožky dokážou poradit, jaké konkrétní **pomůcky a materiály** mohou použít k jednotlivým speciálním vzdělávacím potřebám.

„Pokud dítě něčemu nerozumí a já nevím, jak na to, tak se zeptám speciálního pedagoga na to, jak mám postupovat. Ať už se to týká pomůcek nebo materiálů.“

Individuální vzdělávací plán

Pokud žák nemá individuální vzdělávací plán, spolupráce není podle respondentek tolik potřebná jako u žáků, kteří ho mají. U žáků, kteří nemají individuální vzdělávací plán, se často stává, že učitelky nemají potřebu za školní speciální pedagožkou jít a radit se s ní. Většinou je to v případě, kdy učitelka je již dlouhou dobu v praxi a dokáže si poradit sama. Některé školní speciální pedagožky však uvádějí, že by bylo lepší, aby se s problémem svěřily co nejdříve, aby případný problém mohly podchytit včas.

„Pokud učitel zatajuje ten problém nebo ho nechce zveřejnit, tak je to chyba, protože tím pádem se to všechno posouvá na později. Kdyby se s tím svěřil, mohlo by se s tím začít pracovat mnohem dříve.“

Je mnohem přínosnější, pokud se učitelka svěří školní speciální pedagožce s problémem, který zpozorovala ve třídě, než aby se snažila problém vyřešit sama. Od toho je školní speciální pedagožka ve škole zaměstnána, aby učitelům pomáhala, pokud ve třídě nastane vzdělávací či výchovný problém. Čím dříve se s problémem začne pracovat, tím lépe.

Jistě by se našly i další předměty rozhovorů, pokud bychom se zeptali dalších učitelek a školních speciálních pedagožek. V tomto výzkumu se však nejčastěji objevovalo téma výuky a učiva, hodnocení a včasné žádosti o radu od školního speciálního pedagoga.

4.1.5 Komunikace s rodiči

S rodiči komunikují nejčastěji **třídní učitelky**. Převážně je to z důvodu, že rodiče mají větší možnost se s třídní učitelkou setkat a zároveň třídní učitelku znají lépe. Tím pádem informace

snese lépe než od člověka, kterého moc neznají (školní speciální pedagožku). Učitelky s rodiči komunikují buď přes email, telefon anebo přímo ve škole na sjednané schůzce. Ve škole C se školní speciální pedagožka zapojuje do komunikace s rodiči pouze ze začátku řešení problémů.

„Většinou je to ten třídní učitel, ale já se také občas zapojuji, hlavně ze začátku, ale poté to už nechávám na tom třídním učiteli. Ten třídní učitel má i větší možnost se s tím rodičem setkat například v družině.“

Na rozdíl od toho, na škole B se školní speciální pedagožka do komunikace s rodiči zapojuje až ve chvíli, kdy nastanou větší problémy a učitelka tak potřebuje mít na své straně odborníka.

„Většinou ten první impuls dává učitel a následně se přidávám já.“

V některých případech, pokud je to potřeba, se zapojuje i školní speciální pedagožka. Většinou je to v situaci, kdy si rodiče stojí za svým, například že s dítětem doma procvičují, přestože samo dítě tvrzení rodičů popře. V tom případě je dobré, pokud se do setkání zapojí i školní speciální pedagožka, která může rodičům jiným způsobem vysvětlit náročnost situace a zdůraznit potřebu důslednosti při práci doma.

„Jsem to většinou já, kdo komunikuje s rodiči, ale když bych potřebovala, tak samozřejmě školní speciální pedagog je ochoten být u toho jednání přítomen. Záleží čistě na mně, jak potřebuji.“

V některých školách se školní speciální pedagožka zapojuje pouze ze začátku, naopak v jiných školách se zapojuje, až když je problém závažnější. Záleží tedy na každé škole, školní speciální pedagožce a učitelce, jaký systém si nastaví. Když rodiče komunikují po emailu nebo telefonu, bývá to s třídní učitelkou. V případě, že rodiče dorazí do školy na schůzku, může si učitelka k sobě přizvat školní speciální pedagožku, pokud má pocit, že to bude potřeba. Školní speciální pedagožka může rodičům objasnit danou situaci z pohledu odborníka a pomoci tak vyřešit celou situaci.

4.1.6 Představy učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí

První kroky, které by měl školní speciální pedagog udělat, než začne spolupráce

Mezi první kroky, které by měl školní speciální pedagog udělat, se řadí rozhovor o daném žákovi a naslechy během vyučovacích hodin. V rozhovoru by se mělo řešit, jakou má žák podle učitelky poruchu, jak se porucha v hodinách projevuje a jak se žák chová při vyučování. Školní

speciální pedagog by měl následně v rámci náslechu v hodině žáka pozorovat a s učitelkou se domluvit na dalších krocích. Poté by měla následovat komunikace nad aktivitami a metodami, které by byly vhodné ve třídě použít.

„Asi bychom si nejdříve měli říct, jaké to dítě je, jakou má poruchu. Myslím si, že speciální pedagog by toho žáka měl vidět při nějaké činnosti ve škole, ne pouze, že to uvidí napsané na papíru. A také v rozmezí více dní, protože například u dětí s ADHD se to mění každý den. Aby toto speciální pedagog nebral jako hospitaci, ale spíše sledoval ty děti a poradil mi určité postupy, jak s těmito dětmi pracovat.“

Respondentky ze školy D se shodly, že by bylo dobré, aby školní speciální pedagog pravidelně navštěvoval třídy a prováděl depistáž. Tím by se pak ulehčilo učitelkám, které by sice stále sledovaly své žáky, ale měly by v případě potřeby odbornou pomoc. Zároveň by se tak mohlo předejít situacím, že se na problém přijde až v situaci, kdy je s ním náročnější pracovat.

„Myslím si, že ten člověk by měl sám na tom prvním stupni pracovat, například by měl mít vyhrazený jeden den v týdnu, kdy by se měl pohybovat mezi námi a z vlastní iniciativy chodit po třídách, ptát se kolegů, zda nepozorují nějaké zvláštní chování. Zkrátka bych si představovala nějakou vlastní iniciativu z jeho strany.“

4.2 Výhody spolupráce

Odpovědi týkající se výhod spolupráce byly velice podobné. Většina respondentek uvedla, že výhoda je, že si se školní speciální pedagožkou mohou říci, co funguje, co nefunguje a tím pádem se posunou o další kus dopředu. Při spolupráci je funkce školní speciální pedagožky důležitá, protože učitelce poradí ze svého odborného pohledu.

„Že do toho problému vidí i jiná osoba. Většinou nás napadne něco jiného, protože člověk vždy má tu svoji vizi a dalo by se říci, že máme klapky na očích.“

Pokud učitelka začne včas řešit žákův problém a naváže spolupráci se školní speciální pedagožkou, je větší pravděpodobnost, že se problémy žáků rychleji vyrovnají. Pro žáka je to mnohem lepší, než kdyby se čekalo měsíc, jestli se něco změní. V případě, že by se neměla učitelka na koho obrátit, bylo by pro ni mnohem náročnější situaci zvládnout.

„Myslím si, že pokud se problém správně zacílí, tak kompenzace těch specifických potřeb je rychlejší.“

S tím souvisí další výhoda a to, že pokud je školní speciální pedagožka ve škole na plný úvazek, učitelky se na ni mohou obrátit kdykoliv a nemusí čekat, než se na ně v pedagogicko-psychologické poradně dostane řada.

„Nemusíte chodit nikam daleko, toho člověka máte zkrátka ve škole.“

Výhody spolupráce vůči žákům

Výhoda spolupráce vůči žákům je, že chodí na TIPky, kde se jim školní speciální pedagožka věnuje více individuálně, než je tomu v běžné třídě. Žáci se tam učí se sobě rovnými, a tak mohou zažít úspěch, který v běžné třídě nemusí vždy zažít. Žáci se tak na tyto hodiny těší a chodí tam rádi. Mohou totiž ukázat, že něco umí. Třebaže se jim to neodrazí do známek na vysvědčení, zažijí tam pocit úspěchu, který je velice důležitý.

„Hlavně to, že na Tipce mají klid a ztrácí se tam to, že mají strach, že nejsou tak dobří, jak ostatní. Zkrátka v té skupině jsou většinou na stejné úrovni.“

Díky spolupráci mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou mají žáci pro práci ve výuce k dispozici od školní speciální pedagožky různé materiály, které žákovi pomáhají s učením. Zároveň školní speciální pedagožka může učitelce poradit, jaké má zvolit při výuce postupy, aby to žákovi co nejvíce vyhovovalo.

„Učiteli mohu navrhnout, jak s těmi dětmi má pracovat, jaké má zvolit materiály.“

Pohled učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí

Oproti poměrně konzistentním odpovědím učitelek ze škol, kde školní speciální pedagožka působí, se odpovědi učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí, velice lišily. Výhodu mít na škole školního speciálního pedagoga, spatřovaly například v tom, že v současné době je zapotřebí odborník na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, protože učitelé se musí starat o celou třídu a nejen o jednoho žáka. Není tedy v jejich silách, aby byly ještě stejně rovnými odborníky na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Určitě je to obrovská výhoda, protože dnes jsou ty děti různé. V dnešní době je ten 1. stupeň tak rozsáhlý, že už nemůžeme být odborníky na vše. Toto je například jedna z těch věcí, kde je dobré mít po ruce odborníka. Pokud s tím nemám zkušenost, tak vím, že existuje někdo, kdo se na to dítě může přijít podívat ještě předtím, než ho pošleme do poradny, ze které se později dozvíme více.“

Další výhodu spatřovaly ve speciálních hodinách, na které by docházeli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto hodinách by byli po malých skupinách, kde by jim byla

věnována péče zaměřená speciálně na jejich potřeby. V tomto případě se shodovaly s odpovědi učitelk ze škol, kde školní speciální pedagožka působí.

„Představovala bych si, že by měl hodiny výuky pro tyto žáky, kteří potřebují speciální přístup, protože v normální třídě nemají šanci. Například, než oni přečtou jednu větu, tak ostatní přečtou už celou stránku. Aby měli například každý den jednu hodinu nebo podle potřeby, aby se jim tam individuálně věnoval.“

Výhodou může být také pomoc ze strany školního speciálního pedagoga při připravování administrativy pro dané žáky, protože se může stát, že učitelky nevědí, jak ji mají zpracovat. Oproti tomu školní speciální pedagog se tím zabývá často, a tak je pro něj jednoduché učitelkám pomoci.

„Několikrát si nevím rady, jak mám zpracovat administrativu pro toho žáka, jak s ním mám pracovat a myslím si, že v tomto by mi speciální pedagog velmi pomohl.“

Poslední výhoda se týká pomoci se spoluprací s rodiči žáka cizince. Učitelky si představují, že by školní speciální pedagog mohl rodičům z odborného hlediska vysvětlit, jak by jejich dítě mělo změnit své chování vůči spolužákům, co je přípustné chování a co ne. Zároveň by mohl školní speciální pedagog pomoci ve třídě žákům vysvětlit, jak jednat se spolužákem – cizincem.

„Speciální pedagog by mohl pomoci při zlepšení spolupráce mezi školou a rodiči. Tato rodina žije velmi izolovaně a žák se mimo školu s vrstevníky nestýká, vidá se s nimi pouze ve škole a v družině. No a on se vlastně neumí se spolužáky skamarádit, protože to jeho navazování kontaktů se dětem nelíbí a potom z toho vznikají různé konflikty.“

Rozhovorů se zúčastnily i tři učitelky, které mají vystudovaný obor speciální pedagogiky, ale v současné době jsou v pozici třídní učitelky. Shodly se na tom, že je velice výhodné, pokud má učitel 1. stupně vystudovaný i obor speciální pedagogiky, protože v současné době je jen velmi málo tříd, pokud vůbec nějaké, kde by nebyl nějaký problém. Učitel, který má vystudovaný obor speciální pedagogiky, tak může s žáky mnohem lépe pracovat, protože je může vidět z různých úhlů pohledu. Pro takového učitele je mnohem jednodušší s dětmi individuálně pracovat, protože pozná, že mají nějaké specifické potřeby, aniž by k tomu potřeboval potvrzení z poradny. Díky speciální pedagogice tak ví, jak s těmito žáky dále pracovat.

„Myslím si, že je lepší, pokud učitel na 1. stupni je zároveň speciální pedagog. V této době je to mnohem lepší, než pokud máte vystudovaný pouze 1. stupeň.“

Rozhovory ukázaly, že zkušenosti učitelek ze škol, kde školní speciální pedagožka působí, jsou velice podobné a díky tomu vnímají velice podobné výhody. Oproti tomu učitelé ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí, si mohou jen představovat, v čem by mohly výhody spolupráce být, a proto se v některých oblastech liší od odpovědí učitelek, které zkušenost se školní speciální pedagožkou mají.

4.2.1 Efektivní a ideální spolupráce

Efektivní spolupráce

Všechny dotazované školní speciální pedagožky i učitelky z jejich školy se shodly, že vzájemná spolupráce je efektivní vždy, protože se snaží nějakým způsobem dětem pomoci a bez té spolupráce by to nebylo tak snadné.

„Vždy. Pokaždé, když potřebuji něco vědět, tak mi speciální pedagog poradí. Například náš speciální pedagog má i spoustu her, které nám dá k dispozici a my můžeme díky těmto hrám děti učit.“

Spolupráce je také efektivní v případě, kdy si učitelka neví rady s určitou situací ve výuce. Například jak více individualizovat výuku pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jak se žáky efektivně pracovat, aby si uvědomovali, co se učí. Školní speciální pedagožka to s učitelkou může prokonzultovat a navrhnout způsoby řešení a pomoci.

„V případech, kdy potřebuji něco prokonzultovat.“

Spolupráce je také efektivní z důvodu možnosti využití her a pomůcek, které má u sebe školní speciální pedagožka. Hry a pomůcky jsou určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a školní speciální pedagožka je využívá v TIPce. Je také možné, aby si je učitelky půjčily do své výuky a daly je k dispozici žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Například náš speciální pedagog má i spoustu her a pomůcek, které nám dá k dispozici a my můžeme díky těmto hrám děti učit.“

Efektivnost spolupráce se může zvýšit, pokud se do spolupráce zapojí i rodina dítěte. Je velice důležité, aby rodiče s dětmi doma pracovali a brali v potaz doporučení od učitele a školního speciálního pedagoga.

„Samozřejmě víc efektivní to je, pokud se zapojí i rodina. Pokud jim dáte nějaký podnět a oni podle něho doma pracují.“

Díky spolupráci mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou žáci chodí na TIPku, kde často zažijí úspěch. Na tyto hodiny chodí žáci, kteří jsou na tom podobně, a tak nemusí být ve

stresu, že odpoví něco špatně a budou horší než ostatní. Žáci si během těchto hodin zvednou sebevědomí a cítí se mnohem lépe. TIPka je výhodná jak pro děti, tak i pro spolupráci mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou. Je to z důvodu, že školní speciální pedagožka se dítěti na TIPce věnuje více individuálně, a tak může přijít na problémy, které učitelka v běžné třídě nemá šanci podchytit. Školní speciální pedagožka pak může učitelce poradit, jak lépe pracovat se žákem ve třídě.

„Efektivní na tom je, že v těchto hodinách dokáží děti zažít úspěch. Myslím si, že do těchto hodin chodí rády, protože ta konkurence v této hodině není taková jako konkurence v normální třídě.“

Celkově se dá říci, že spolupráce mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou je velice efektivní v mnoha směrech. Jak již bylo zmíněno výše, podle všech respondentek je spolupráce efektivní vždy. Spolupráce je pro učitelky efektivní, pokud mohou se školní speciální pedagožkou prokonzultovat problémy, které ve třídě řeší, ale také, když jim dá školní speciální pedagožka k dispozici speciální pomůcky do výuky. Nesmí se samozřejmě opomenout ani TIPka, která především pomáhá dětem, aby se cítily lépe a měly možnost zažít i v běžné škole úspěch.

Ideální situace při spolupráci

Podle dotazovaných školních speciálních pedagožek nastane ideální situace, pokud učitelka za nimi přijde včas s problémem, aby se podchytil. Protože v případě, že učitelka nenechává celou situaci na sobě, ale svěří se s ní školní speciální pedagožce včas, je velice pravděpodobné, že se situace podaří vyřešit mnohem lépe. Důležité je však i to, když chtějí spolupracovat rodiče, bohužel se i stává, že rodiče do toho nechtějí vkládat svoji energii nebo je nezajímá, co s jejich dětmi bude. Ideální tedy je, pokud rodiče spolupracují podle všech pokynů ze školy.

„Učitel včas sdělí problém, včas zavoláme rodiče a rodič to chce napravit a spolupracovat. V tomto případě je vždy výsledek kladný.“

Školní speciální pedagožky vřele uvítají, pokud učitelka přijde s připravenými materiály a podklady k plánu pedagogické podpory, popřípadě s již připraveným plánem pedagogické podpory, který potřebují jen dopravit a schválit.

„Když má připravené podklady k plánu pedagogické podpory.“

Představy učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí

Odpovědi učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí, byly téměř konzistentní. Hlavní odpovědí byla dobrá komunikace a působení školního speciálního pedagoga na každé škole, aby se na něj mohli učitelé kdykoli obrátit. Učitelky by uvítaly, pokud by sám od sebe obcházel třídy, ptal se učitelů, zda je vše v pořádku a pomáhal žákům, kteří to potřebují.

„Tak nejideálnější samozřejmě je, když funguje ta komunikace. (...) Myslím si, že by bylo dobré, aby každá škola měla svého školního speciálního pedagoga, protože věřím tomu, že by se tam to místo našlo a těm dětem by to velmi pomohlo.“

V případě, že by si školní speciální pedagog měl brát žáky na TIPku, mělo by to být se zaměřením na Český jazyk, protože v něm má nejvíce žáků problémy.

„Nejdůležitější si myslím, že by to bylo v Českém jazyce, protože ten je nejdůležitější a děti s ním mají nejvíce problémy.“

Ideální situace je vyústěním funkční spolupráce. Pokud vše funguje tak, jak má, ideální situace budou nastávat častěji a jak učitelům, tak i školním speciálním pedagogům, se bude lépe pracovat.

4.3 Možné nevýhody spolupráce

Ne vždy musí být spolupráce úplně výhodná, může být komplikovaná například kvůli špatným vztahům na pracovišti. Z toho důvodu jsem zjišťovala, jaké negativní aspekty vidí na spolupráci učitelky a školní speciální pedagožky a zároveň jaké nevýhody si představují učitelky ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí.

Dotazované školní speciální pedagožky se shodly, že nevýhoda při spolupráci je, pokud učitelka objeví ve třídě problém se žákem, ale nesvěří se s tím školní speciální pedagožce a řeší to sama. Tato situace může nastat ve dvou případech. Zaprvé, když si učitelka myslí, že situaci dokáže vyřešit sama nebo zadruhé, když nedůvěřuje školní speciální pedagožce. Druhá situace je mnohem vážnější a měly by se jak učitelka, tak i školní speciální pedagožka snažit, aby k porušení vzájemné důvěry nikdy nedošlo.

„Největší problém je, pokud učitel nechce zveřejnit problém, který má ve třídě. Pokud ho nezveřejní včas a chce ho vyřešit celý sám a nechce s tím nikoho obtěžovat. Kdyby se s těmi dětmi už v první třídě mohlo pracovat, tak by se ten problém třeba tolik nerozvinul.“

Učitelky ze školy B uvedly, že jim chybí a uvítaly by, aby školní speciální pedagožka dělala pravidelné sezení, kde by je seznámila s novinkami v oblasti pomůcek a materiálů pro děti se

speciálními vzdělávacími potřebami. I když je mají k dispozici v její kanceláři, ne vždy je napadne se jít podívat, zda jsou k dispozici nové materiály a hry, které by si mohly do výuky půjčit. Proto by uvítaly, kdyby měly možnost se zúčastnit pravidelných setkání nad pomůckami.

„Pokud něco chceme, musíme si pro to dojít. Bylo by dobré, aby například jednou za pololetí bylo nějaké sezení, kde bychom byli seznámeni s novinkami, abychom to častěji viděli a mohli s tím častěji pracovat. Zkrátka aby nebyli všichni zafixováni ve starých kolejích a dokázali se naučit něco nového.“

Komunikace

Na škole A i C se respondentky shodly, že spolupráce nemusí fungovat i z důvodu komunikace. Školní speciální pedagogové jsou odborníci ve svém oboru a je proto potřebné, aby jim učitelé, kteří s nimi spolupracují, důvěřovali. Pokud vážne komunikace, může nastat i situace, kdy se naruší důvěra a následně se těžko vysvětluje, proč k nedůvěře došlo a nic se tak nevyřeší. Proto by měli být učitelé i školní speciální pedagogové mezi sebou schopni komunikovat.

„Záleží na tom, jak ti lidé jsou schopni mezi sebou komunikovat. Komunikace na úrovni speciálního pedagoga a učitele nefunguje vždy na 100 %. Učitelé si myslí, že jim tam vnucujeme něco, co není pravda nebo je to jinak. Hodně učitelů se domnívá, že určitý případ nemusí být dyslexie, ale že je to zkrátka lempl.“

Je samozřejmé, že dobrá komunikace mezi lidmi není důležitá pouze ve školství, ale i ve všech dalších oborech. Je to však oblast, která je také zapotřebí zmínit, aby se nebrala na lehkou váhu.

Vztahy na pracovišti

Většina respondentek se shodla na tom, že jedna z hlavních nevýhod, která může nastat je, pokud si lidé nesesednou lidsky. Ve většině škol, kde výzkum probíhal, však jsou dobré vztahy, a tak spolupráce probíhá bez problémů.

„Myslím si, že je vše v pořádku. Myslím si, že velmi záleží na vztazích. Jelikož máme mezi sebou dobré vztahy, tak spolupráce funguje naprosto ideálně.“

Celkově bylo zmíněno mnohem méně nevýhod než výhod spolupráce. Zároveň zmíněné nevýhody nejsou nikterak zásadní, že by z odpovědí vyplývalo, že spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem není vhodná.

Pohled učitelek ze školy, kde školní speciální pedagog nepůsobí

Stejně jako u otázky, která se týkala výhod spolupráce, tak i při této otázce byly velice rozdílné odpovědi. Učitelky ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí, uvedly, stejně jako ostatní respondentky, že záleží na vztazích a pravidlech, jaká se nastaví. Pokud nejsou dobré vztahy na pracovišti, mohla by to být ve spolupráci nevýhoda.

„Záleží na osobnosti každého člověka, pokud si na začátku určíme pravidla spolupráce a hodnocení, tak si myslím, že by překážky neměly být.“

Respondentky ze školy D ještě dodaly, že také záleží na důslednosti školního speciálního pedagoga. Pokud neplní svou práci tak, jak by měl, učitelky mohou ztratit jeho důvěru. Může se stát, že si školní speciální pedagog není stoprocentně jistý v tom, co dělá z důvodu krátké praxe.

„V první řadě si s tím člověkem nemusíte sednout a za druhé, ten člověk může být flink, zkrátka neudělá tu práci, kterou bych potřebovala. Samozřejmě roli může hrát i málo zkušeností.“

Ve škole E se odpovědi týkaly ostychu ze strany jak učitelek, tak i rodičů. Pokud by školní speciální pedagog začal nově na škole působit a rodiče s tím nebyli pořádně obeznámeni, mohla by nastat situace, že by se zajímali, proč do třídy chodí někdo další na hospitaci. Pro učitelky by to bylo také něco nového oproti hospitacím ze strany vedení, protože školní speciální pedagog by sledoval jiné aspekty výuky.

„Já si myslím, že problémy a překážky by to asi nepřinášelo. Možná na začátku by to byl problém s ostychem, že tam neustále někdo chodí a sedí tam, možná ze strany rodičů, že by se dotazovali, co tam dělá další člověk, který je pozoruje. Ale myslím si, že v mé třídě, pokud by rodiče věděli, že tam někdo takový je, tak by s tím žádný problém nebyl.“

Komplikace při spolupráci

Většina dotazovaných respondentek se shodla, že není mnoho věcí, co by spolupráci komplikovalo. Jen pár z nich zmínilo, že mají mnoho práce, kterou vždy musí udělat ať už v rámci třídnictví anebo papírování z pozice školního speciálního pedagoga, a tak mají málo času na potřebné schůzky.

„Čas. Obě dvě (učitelka a školní speciální pedagožka) jsme rády, pokud si najdeme čas a můžeme si spolu dojít alespoň na oběd, kde to můžeme prokonzultovat, protože toho času opravdu moc nemáme.“

Rodiče, kteří nechtějí spolupracovat

Spolupráci mohou komplikovat rodiče, kteří nechtějí připustit chyby svých dětí nebo že by mohly mít nějaké problémy. Pokud nechtějí spolupracovat rodiče, učitel se školním speciálním pedagogem toho moc nezmůžou.

„Komplikací mohou být právě i ti rodiče, protože si nechtějí připustit, že by dítě mělo nějakou vadu anebo poruchu učení.“

Pokud rodiče nemají zájem se na řešení podílet, práce s dítětem jen ve škole je náročná a nemusí být tak efektivní, jako když se rodiče zapojí, s dítětem doma procvičují zadané úkoly a aktivně spolupracují.

Nedostatky spolupráce

Dotazované respondentky se shodly, že jim při spolupráci se školním speciálním pedagogem téměř nic nechybí. Jediná věc, kterou by uvítaly, je, aby TIPka byla dvakrát týdně, a to zejména kvůli dětem, pro které je velice prospěšná, jak již zde bylo několikrát zmíněno.

„Určitě ne, ještě jsem nezažila, že by mi nevyšel vstříc. Jediné, co by bylo lepší, že by ta Štipka byla například dvakrát týdně, hlavně kvůli dětem.“

Odpovědi respondentek tedy ukázaly, že jsou se spoluprací spokojené, protože si se školní speciální pedagožkou, pokud je to potřeba, vycházejí vstříc a vytváří tak vhodné podmínky pro obě strany.

4.3.1 Rozdílné názory a kompetence učitelů a školních speciálních pedagogů

Rozdílné názory

Respondentky se shodly, že občas mají odlišný názor, avšak s profesionálním přístupem a následnou věcnou argumentací nad daným tématem dokáží dospět k vhodnému konsenzu.

„To určitě ano, ale vždy dojdeme k nějakému společnému závěru díky argumentům.“

Školní speciální pedagožka a učitelka mohou mít rozdílný názor ohledně schopností dětí a jejich zlepšení se v Českém jazyce a čtení, což jsou dvě oblasti, ve kterých má nejvíce žáků potíže. V případě, že si školní speciální pedagožka bere žáky na TIPku, vidí je pracovat jiným způsobem než učitel, který je vidí v rámci celé třídy.

„Ano, určitě. Speciální pedagog posuzoval jejich výkony hlavně ve čtení, že čtou hrozně, že se jejich výkony nelepší, ale pokud já jsem jim dala přečíst nějaké řádky, tak mi přišlo, že se někam posunuli a že jsme se posunuli k průměru. A podle speciálního pedagoga jsme se

nedostali k tomu hlavnímu, v čem je problém, a to čtení s porozuměním. Ale musím uznat, že měla pravdu. “

Pokud učitelka a školní speciální pedagožka mají odlišný názor, který se týká určitého žáka, je potřebné, aby došly ke společnému závěru, který je prospěšný především pro daného žáka.

Rozdílné kompetence

Každý má kompetence v něčem jiném. Více kompetencí má však třídní učitelka, protože školní speciální pedagožka bez něj nemá oprávnění jednat s rodiči. S rodiči tedy komunikuje třídní učitelka a v případě potřeby si školní speciální pedagožku přizve na schůzku. Proto je potřebné, aby spolupráce mezi učitelkou a školní speciální pedagožkou fungovala, aby se mohla do řešení problému zapojit i školní speciální pedagožka.

„V podstatě tam to vždy zastřeší ten třídní učitel. Speciální pedagog je tam pouze vsunutý a je mu nápomocný, ale žádné kompetence nemá. Nemůže sám jednat s rodičem, zkrátka sám o sobě nemůže nic. Spolupráce je klíčová, jinak by se nedocílilo správného efektu. “

Několik učitelek se shodlo, že větší kompetence mají třídní učitelky. Své žáky znají lépe než školní speciální pedagožky, protože jsou s nimi každý den a vidí, jak pracují i v jiných předmětech než v těch, ve kterých mají problém. Mohou si tak udělat celkový obraz o tom, jak žáci pracují. Oproti tomu školní speciální pedagožka je zná jen z TIPky a popřípadě z hospitací.

„Nemyslím si, že bychom to měli nějak rozdělené. Samozřejmě je rozdíl, když ty děti znám od první třídy a vidím, jak se rozvíjí. Například jeden chlapec, který sice neumí číst, tak umí výborně matematiku, a to například ten speciální pedagog nevidí, protože oni procvičují pouze ten jeden předmět, se kterým mají problém. “

Naopak některé učitelky si myslí, že nejsou více kompetentní než školní speciální pedagožka. Myslí si, že se jejich kompetence překrývají. Jediná situace, kde by mohly být více kompetentní, je již zmíněná lepší znalost žáků.

„Nepřijde mi, že bych byla více kompetentní. Samozřejmě trochu více vím o problému, protože toho žáka vidím neustále, ale kompetentní si více nepřipadám. “

Ve výsledku hlavní důvod, proč se učitelky cítí být více kompetentní než školní speciální pedagožka, je, že žáky znají mnohem lépe, většinou již od první třídy, a tak ví, jak se postupem času proměňovali.

5 Diskuze výsledků

V současnosti jsou do škol v rámci inkluzivního vzdělávání zařazováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí Hájková a Strnadová (2010), cílem inkluzivního vzdělávání je společné vzdělávání všech žáků v běžné škole. Výzkum ukazuje, že na základních školách to tímto způsobem již běžně funguje. Z rozhovorů vyplynulo, že ve všech školách jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a možná nenajdeme ani třídu, kde by nebyl takový žák nebo alespoň žák s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Ve většině případů je ve třídě více takových žáků. Podle článku *Co je inkluze ve škole?* (Anon, 2017) je důležité, aby byla výuka diferenciovaná a individualizovaná. Dotazované učitelky samy zmiňovaly, že výuku individualizují a diferencují, třebaže se zatím učí, jak toho dosáhnout při velkém počtu dětí ve třídě.

Rozhovory probíhaly s učitelkami, které mají ve své třídě žáka nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které učitelky ve třídách mají, tvořili žáci se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií. I Lechta (2016) uvádí, že právě žáci se specifickými poruchami učení tvoří s největší pravděpodobností nejpočetnější skupinu v rámci inkluzivního vzdělávání. Dále se učitelé a školní speciální pedagogové často setkávají s žáky s ADHD a v posledních letech s žáky cizinci.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé nejčastěji využívají pomoci školního speciálního pedagoga pro diagnostickou činnost, konzultační, poradenskou a intervenční práci a metodickou, koordinační a vzdělávací činnost. Učitelé chodí za školním speciálním pedagogem pro radu, pokud mají pocit, že by nějaký žák mohl mít problémy. Diagnostická činnost pak spočívá v diagnostice žakových vzdělávacích potřeb například vyzorovaných v rámci hospitace. Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, popisuje podrobněji, co diagnostická činnost obnáší. V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce školní speciální pedagog učitelům pomáhá s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak výzkum ukázal, učitelé tuto pomoc využívají velice často. Učitelky ve výzkumu několikrát zmiňovaly, že jim školní speciální pedagožka pomáhá při metodickém vedení žáků, což patří do metodické, koordinační a vzdělávací činnosti školního speciálního pedagoga (příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Naopak u depistážní činnosti by některé učitelky uvítaly, kdyby probíhala častěji. Na jednu stranu by měly navíc ve třídě dalšího odborníka, ale

na druhou stranu by měly jistotu, že se pokusily udělat to nejlepší, aby předešly případným vzdělávacím či výchovným problémům.

Z odpovědí dotazovaných učitelek a školních speciálních pedagožek bylo zřejmé, že si jsou vědomy, co mohou jeden od druhého očekávat. Tento přístup popisuje Kucharská et al. (2013) jako tzv. reálný přístup, kdy si je školní speciální pedagog vědom, co může škole nabídnout a naopak, škola má jasná očekávání od školního speciálního pedagoga. Důležitým faktorem při spolupráci mezi učitelem a školním speciálním pedagogem byla ve výzkumu zmiňována vzájemná důvěra, kterou uvádí i Kucharská et al. (2013). Ta k důvěře ještě přidává psychickou nebo metodickou podporu a práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazované učitelky zmiňovaly pomoc školní speciální pedagožky při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, který zmiňují i Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015). Ti ho společně s týmovou spoluprací ve třídě a pomocí při metodologickém vedení učitelů řadí mezi hlavní náplň práce školního speciálního pedagoga. Učitelky také uváděly, že jsou rády, pokud jim školní speciální pedagožka pomůže při jednání s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To by mělo být podle Kucharské a Mrázkové (2014) součástí metodické podpory učitelů, která kromě toho zahrnuje metodické vedení nebo pomoc při jednání s jinými odborníky.

Z rozhovorů vyplynulo, že s rodiči jednájí především třídní učitelky, protože se společně lépe znají. Díky tomu jim rodiče více důvěřují a mají větší šanci se setkat. Kapitola 2.2.4 uvádí, že by škola měla umožnit rodičům setkat se se školním speciálním pedagogem. Ve všech školách, kde byl výzkum prováděn a kde školní speciální pedagožka působí, tuto možnost rodiče mají, ale využívají toho jen velmi málo. Je to z již zmiňovaného důvodu, že se s třídní učitelkou lépe znají, a proto raději jdou za ní. Pokud je však potřeba, školní speciální pedagožka se setkání s rodiči a učitelem účastní.

Odpovědi na výzkumné otázky

V rámci diplomové práce byly stanoveny níže uvedené výzkumné otázky, na něž z výzkumu vyplynuly následující odpovědi.

Jaké jsou představy učitelů 1. stupně se spoluprací se školním speciálním pedagogem?

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky, které učí na škole, kde školní speciální pedagog nepůsobí, mají jasnou představu, jak by spolupráce měla vypadat. Spolupráce by měla začít rozhovorem o žákovi, který speciální péči potřebuje a dále by měly následovat náslechy během vyučování. Podrobnější popis viz kapitola 4.1.6.

Jaké jsou zkušenosti učitelů 1. stupně se spoluprací se školním speciálním pedagogem?

Výzkum ukázal rozmanité přístupy ke spolupráci mezi učitelem a školním speciálním pedagogem. Různé přístupy se odvíjí od osobnosti každého školního speciálního pedagoga, ale také od učitelů, kteří s ním jednají. Učitelky, které spolupracují se školní speciální pedagožkou, mají převážně pozitivní zkušenosti, a to především ve spolupráci v oblasti schůzek, vzájemných rozhovorů a pomoci při jednání s rodiči. Více v kapitole 4.1 (kromě podkapitoly 4.1.6).

Pokud porovnáme představy učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí a zkušenosti učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog působí, dojdeme k závěru, že představy a zkušenosti jsou velice podobné.

Jak probíhá spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem 1. stupně?

Spolupráce je většinou zaměřená na metodickou pomoc pro práci v hodině s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na pomoc při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu. Celá spolupráce, od první schůzky až po komunikaci s rodiči, je popsána v kapitole 4.1.

Za jakých podmínek je spolupráce výhodná?

Učitelky ze škol, kde školní speciální pedagožka působí, vidí výhodu spolupráce ve sdílení funkčních či nefunkčních postupů, v rychlejší vyrovnaní žakových problémů a v docházce žáků do třídy individuální/ho přístupu/péče, tzv. TIPky, kde se jim školní speciální pedagožka věnuje v rámci malé skupiny. Odpovědi učitelek ze škol bez školního speciálního pedagoga byly podobné těm, které zmínily učitelky ze škol se školní speciální pedagožkou, avšak některé výhody ještě doplnily. Například spatřovaly výhodu v tom, že v současné době je odborník, jako školní speciální pedagog, ve škole velice důležitý, protože učitelé většinou nemají odborné vzdělání na speciální pedagogiku. Více o výhodách spolupráce pojednává kapitola 4.2.

Za jakých podmínek je spolupráce nevýhodná?

Spolupráce může být nevýhodná, pokud jsou na pracovišti špatné vztahy, mezi učitelem a školním speciálním pedagogem nefunguje pořádně komunikace a pokud je narušena důvěra mezi těmito pedagogy. Nevýhoda spolupráce také může nastat v případě, když školní speciální pedagog nepořádá besedy pro učitele, a tak je pro učitele náročné dozvědět se o novinkách v oblasti speciální pedagogiky. Podle učitelek ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí, by mohla být nevýhoda, pokud by byl školní speciální pedagog nezodpovědný a neplnil svou práci dostatečně dobře. O nevýhodách spolupráce pojednává kapitola 4.3.

Shrnutí praktické části

Výzkum byl prováděn pomocí polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagožkami, učitelkami z jejich škol a s učitelkami ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí. Všechny školní speciální pedagožky a učitelky, které se výzkumu zúčastnily, působí v příbramských základních školách.

Výzkum zjišťoval, jak probíhá spolupráce mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem. Spolupráce mezi učitelem a školním speciálním pedagogem je zaměřená především na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na jejich specifika a pomoc při výuce. Rozhovor mezi učitelem a školním speciálním pedagogem je tím pádem většinou zaměřen na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na pomůcky, které učitel může v hodině s žáky použít, na jejich hodnocení a na tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Školní speciální pedagog je v rámci spolupráce učiteli k dispozici, pokud ho potřebuje na schůzce s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále se výzkum zaměřoval na výhody a nevýhody spolupráce. Mezi výhody spolupráce patří rychlejší vyrovnaní žakových problémů, možnost konzultace výsledků pokroků žáků či řešení žakových problémů kdykoliv je potřeba, v případě že školní speciální pedagog působí na škole na plný úvazek. Další výhodou je speciální hodina pro žáky alespoň jednou týdně pod vedením školního speciálního pedagoga. Výzkum ukázal, že spolupráce nemá téměř žádné nevýhody. Přesto se některé nevýhody objevily. Mezi ně patří nezodpovědnost učitelů se svěřením se problémům školnímu speciálnímu pedagogovi, absence pravidelných sezení týkající se novinek v oblasti materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nefunkční komunikace a špatné vztahy.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala spoluprací mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem. Cílem práce bylo zhodnotit spolupráci mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem. Cíl byl naplněn provedením výzkumu, který je napojen na poznatky z teoretické části.

V teoretické části v rámci literární rešerše jsem zasadila informace do současného kontextu a vědění dle literárních pramenů. Cílem teoretické části bylo shrnout aktuální poznatky o problematice spolupráce mezi učitelem 1. stupně a školním speciálním pedagogem jako jedné z cest k podpoře inkluzivního vzdělávání. Z toho důvodu jsem v první kapitole popsala inkluzivní vzdělávání, v jehož rámci jsem charakterizovala současný poradenský systém. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na pozici školního speciálního pedagoga na základní škole, na jeho úlohu v rámci školy a na vztahy a spolupráci s učitelem 1. stupně.

V praktické části jsem provedla kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagogy, učiteli z jejich škol a učiteli ze škol, kde školní speciální pedagog nepůsobí. Výzkum byl postaven na pěti výzkumných otázkách, ze kterých vzešlo, že spolupráce mezi učitelem a školním speciálním pedagogem je výhodná z mnoha hledisek, ať už se jednalo o samotné učitele nebo o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I přesto, že se ve výzkumu odhalily některé nevýhody spolupráce, ve výsledném porovnání je spolupráce výhodná. Dále bylo popsáno, jak spolupráce mezi učitelem a školním speciálním pedagogem v praxi probíhá.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé považují spolupráci se školním speciálním pedagogem za velice prospěšnou. Pokud školní speciální pedagog působí na škole na plný úvazek, učitelé se na něj mohou kdykoli obrátit a nemusí čekat, než do školy dorazí nebo než se na ně dostane řada v pedagogicko-psychologické poradně. Z důvodu inkluzivního vzdělávání, během kterého se do běžných škol začali zařazovat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, potřebují učitelé odbornou pomoc v oblasti speciální pedagogiky velice často.

Po analýze všech rozhovorů jsem dospěla k závěru, že spolupráce učitele 1. stupně se školním speciálním pedagogem je pro školu přínosná, protože přináší mnoho výhod učitelům a především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Z toho důvodu bych doporučila, aby do škol bylo zařazováno více školních speciálních pedagogů. S tím souvisí zlepšení podmínek pro financování školních

speciálních pedagogů, protože na mnoha školách školního speciálního pedagoga nemají, poněvadž na něj nemají finanční prostředky.

Pro případ, že vedení školy nezíská dostatečné finanční prostředky, aby mohlo školního speciálního pedagoga zaměstnat na alespoň částečný úvazek, bylo by vhodné, aby přípravné vzdělávání učitelů pro 1. stupeň základní školy zahrnovalo problematiku práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve větším rozsahu. Toto vzdělání by tak mohli použít ve svých třídách při prvotní diagnostice žáků. Zároveň by věděli, jak s jednotlivými žáky alespoň ze začátku výskytu problému pracovat. I přes to, že by učitelé byli do speciální pedagogiky více zapojeni, je funkce školního speciálního pedagoga velice důležitá, protože je v oblasti speciální pedagogiky více erudovaný.

Při zpracování výzkumu, který se týkal spolupráce učitele 1. stupně a školního speciálního pedagoga, vyvstala další oblast, kterou by bylo vhodné dále prozkoumat. Touto oblastí je inkluzivní vzdělávání z pohledu žáka. Tento výzkum by mohl být přínosem pro učitele, školní speciální pedagogy i vedení škol, protože žáci by mohli do tohoto tématu vnést další podněty, jak k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupovat. Tyto podněty by mohly pomoci dále rozvíjet tento typ vzdělávání a přinést užitečné informace pro učitele i školní speciální pedagogy.

Zdroje

Použitá literatura

1. BOOTH, Tony a Mel AINSWORTH, Hana ČECHOVÁ, Daniela ZÍKOVÁ, 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus. ISBN 80-903598-5-X.
2. HABROVÁ, Martina, 2015. Definice sociálního znevýhodnění. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 8-10. ISBN 978-80-244-4655-4.
3. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-6943-1.
4. HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
5. HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
6. KAUFFMAN, James a Daniel HALLAHAN, ed., 2011. *Handbook of special education*. 1st ed. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-80072-3.
7. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
8. KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ, ed., 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.
9. KUCHARSKÁ, Anna et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
10. LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
11. LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Vydání 1. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

12. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.
13. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-2.
14. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
15. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
17. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
18. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
19. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
20. TZIVINIKOU, Sotiria, 2015. COLLABORATION BETWEEN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS: DEVELOPING CO-TEACHING SKILLS IN HETEROGENEOUS CLASSES. *Problems of education in the 21st century*. (64), 108-119. ISSN 1822-7864.
21. VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce*. Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-23-3.
22. ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Online zdroje

1. ANON, 2017. Co je inkluze ve škole?. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2020-03-13].
Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>
2. MŠMT, 2020. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2020-03-21].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

Legislativní dokumenty

1. Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10, s. 234-312
2. Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490-502
3. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654-5674
4. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262-10324
5. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345